

03070

5
RE



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO:**

UNIDAD ACADÉMICA DE LOS CICLOS PROFESIONAL
Y DE POSGRADO DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y
HUMANIDADES

Y

CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA REPARACIÓN
DENTRO DEL SALÓN DE CLASE DE INGLÉS
COMO LENGUA EXTRANJERA

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRIA EN LINGÜÍSTICA APLICADA

P R E S E N T A

ING. MARIA REYES LOPEZ

MEXICO, D. F.

1985

FALLA DE ORIGEN



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A Jesús, el amor de mi vida.
A Pablo Emilio, mi amor de por vida.

Agradecimientos.

Un ambiente cálido y amistoso estuvo presente a lo largo de los cursos de la Maestría y de la realización de este trabajo.

Quiero expresar mi agradecimiento a las siguientes personas:

A los maestros Anna de Fina y José María Díaz de León por la confianza y el apoyo que me brindaron para hacer posible el desarrollo de esta tesis.

A las maestras Helena Da Silva y Emilia Rébora por sus valiosas observaciones y comentarios.

Al Dr. Fernando Castaños por su invaluable enseñanza en torno al gusto e interés por el estudio del lenguaje.

A mis compañeros de generación, quienes contribuyeron a hacer interesantes y agradables los cursos de la Maestría.

A mis padres por su apoyo incondicional siempre.

A Jesús (el señor Spock) por su constante apoyo y amor antes y durante la realización de este trabajo.

INDICE

| | Pag |
|---|-----|
| INTRODUCCION | 1 |
| 1. CAPITULO I: La importancia de la reparación en la Interacción | 4 |
| 1.1. La interacción en el salón de clase | 4 |
| 1.1.1 Contextualización | 4 |
| 1.1.2 Interacción y Adquisición | 5 |
| 1.1.3 Interacción y Análisis del Discurso | 10 |
| 1.1.4 El Error | 12 |
| 1.1.5 Estudios previos sobre reparación | 14 |
| 1.2. Modelos de análisis | 15 |
| 1.2.1. Modelo sobre trayectorias de reparación | 16 |
| 1.2.2. Modelo sobre interacción en el salón de clase | 21 |
| 1.2.3. Modelo sobre la cortesía | 27 |
| 2. CAPITULO II: Metodología del estudio | 34 |
| 2.1. Objetivos | 34 |
| 2.2. Planteamiento del problema y justificación | 34 |
| 2.3. Hipótesis | 35 |
| 2.4. Metodología | 35 |
| 3. CAPITULO III: Análisis de las reparaciones | 37 |
| 3.1. Primera parte: Descripción de las clases | 39 |
| 3.2. Segunda parte: Análisis de las reparaciones de acuerdo a cada uno de los modelos | 44 |
| 3.2.1. Análisis con base en el modelo trayectorias de reparación | 46 |
| 3.2.2. Análisis con base en el modelo de interacción en el salón de clase..69 | 57 |
| 3.2.3. Análisis con base en modelo de la cortesía. | 57 |
| 4. CAPITULO IV: Discusión | 77 |
| 5. CAPITULO V: Conclusiones | 84 |
| Anexo: Transcripción completa de las reparaciones que forman el corpus. | 89 |
| Bibliografía. | 105 |

INTRODUCCIÓN

En 1960 surgieron diversas innovaciones en el terreno tecnológico y metodológico en la enseñanza de una segunda lengua. Posteriormente se demostró que la diferencia en el método de enseñanza no indicaba nada con respecto a la adquisición de la lengua meta por parte del aprendiente. Se plantearon de diferente manera las cosas y se entendió que había que entrar al aula y observar, describir y analizar la interacción en acción.

Una de los aspectos que caracterizan una clase de lengua, a diferencia de una interacción fuera del salón de clase, es la manera como se trata el error. Actualmente se debe entender el error del alumno como un paso en su proceso de aprendizaje y no como algo negativo. El tratamiento de la corrección del error obtiene una perspectiva diferente. Estudiar la reparación dentro de la clase de lengua es un intento por continuar en ese camino sobre la interacción en el salón de clase.

Abordar el tema de la reparación en el salón de clase responde a la necesidad de realizar más estudios sobre el tratamiento del error en el aula. Recientemente el estudio de la interacción en el salón de clase ha adquirido cierto impulso, sin embargo, todavía existen muchos aspectos poco estudiados, entre ellos el tema de este trabajo.

La reparación es un aspecto central en la interacción de una clase de lengua; este estudio consiste en un acercamiento al comportamiento de la reparación en una clase de inglés como lengua extranjera en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UNAM. El propósito es identificar algunos de los elementos que intervienen al momento en que surge un desajuste discursivo en la interacción. Los aspectos que se retoman para el análisis son las trayectorias que sigue una reparación en el momento de efectuarse, el tipo de lenguaje que domina o en el cual se provocan problemas y finalmente qué comportamiento toma la cortesía en el momento en que se realiza una reparación.

El análisis es principalmente cualitativo y en menor medida cuantitativo, el objetivo principal es describir y analizar las secuencias de reparación que se presentan en las clases de inglés en primer y quinto nivel.

Para cumplir con el objetivo se utilizan tres modelos de análisis con el propósito de acometer el fenómeno bajo diferentes perspectivas, para así entenderlo de manera más integral y poder impulsar mecanismos y soluciones más eficientes, con el objetivo final de optimizar el

tiempo que comparten dentro del aula profesor y alumnos y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los modelos utilizados son los siguientes tres:

1. El de Schegloff E., Jefferson G. & Sacks H. (1977) sobre secuencias de reparación. Son ellos quienes definen este concepto así como las secuencias que sigue la reparación. Su estudio es en lenguaje cotidiano entre hablantes nativos. Aquí se retoma el mismo concepto de reparación para aplicarlo al salón de clase.

2. El modelo de Leo van Lier (1988) sobre secuencias de reparación en el salón de clase, con el objetivo de identificar qué características presentan las secuencias de reparación en términos del lenguaje. En este caso se trata de estudiar los continuos ajustes que realizan los participantes dentro de una interacción y que a su vez les provocan algunos problemas. Esto ocurre con mayor frecuencia en el salón de clase y merece especial atención.

3. Finalmente se aplica a las secuencias de reparación el modelo de Brown P. & Levinson S. (1977) sobre la cortesía. La finalidad de utilizar este modelo en el discurso del salón de clase atiende a dos inquietudes:

A. Describir cómo es el comportamiento de la cortesía cuando se realiza una secuencia de reparación; esto como un primer paso en la investigación sobre la influencia del tratamiento de la cortesía en el aprendizaje del alumno.

B. Aplicar la idea sobre la cortesía de Brown P. & Levinson S. respecto a que en diferentes culturas las similitudes de las estrategias verbales en la interacción humana son muchas. Ellos encuentran que cada individuo tiende a obtener las mismas metas en la interacción y que usan el mismo tipo de estrategias para lograrlo. ¿Por que no pensar que las estrategias que se realizan en el aula, respecto a la cortesía, tienen una manera similar de funcionar en las diferentes culturas o en diferentes situaciones?

Con los resultados de este estudio se sabe que existe en el salón de clase de inglés como lengua extranjera para hispanohablantes del CELE - UNAM. México, una secuencia de reparación propia, que hay un tipo de lenguaje que domina y la manera como funciona la cortesía en el momento de hacer una reparación.

En el Capítulo I se expone con detalle en qué consiste cada uno de estos tres modelos, así como una revisión del camino que ha seguido la investigación de la interacción en el salón de clase. En el Capítulo II se expone la metodología y se plantean las hipótesis que se desprenden

de la revisión bibliográfica y que guían el análisis del Capítulo III. Este último consiste en la aplicación de los modelos de análisis al corpus. En el capítulo IV se expone la discusión a la que lleva la realización del análisis y la confrontación de las hipótesis con los resultados; finalmente en el Capítulo V se presentan las conclusiones finales de esta investigación. Se anexa la transcripción completa de las clases que conforman el corpus de este trabajo.

1. Capítulo I: La importancia de la reparación en la interacción

1.1 La interacción en el salón de clase

1.1.1 Contextualización

La investigación dentro del área de la educación actualmente tiene una tendencia definida, ya sea en el área de la enseñanza de L2 como en la de contenido en L1 (biología, matemáticas etc.). En el país, como en el extranjero, existe una preocupación por explicar los mecanismos que ayudan o influyen o no en la adquisición de conocimientos o de un sistema lingüístico por parte del aprendiente; es en este sentido en el que se entiende que debe impulsarse la investigación. Esto parte del hecho de que en años anteriores se ha estudiado el aprendizaje como una actividad individual y bajo situaciones experimentales. De ahí "se elaboran explicaciones acerca de cómo se aprende, se generalizan y se trasladan al ámbito educativo o aún más se traducen en ideas, principios e indicaciones de cómo enseñar" (Rivera, 1991). Sin embargo, a partir de la década de los ochenta surgió la necesidad metodológica de entrar al salón de clase y describir y analizar lo que ahí sucede, para así entender cómo se conjugan los procesos de enseñanza y de aprendizaje y posteriormente elaborar propuestas concretas para el desarrollo óptimo de ambos procesos.

En la actualidad ya no se puede ver el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso cerrado que cumple las características tradicionales del ámbito escolar. Es preciso investigar y avanzar en describir qué otras características y bajo qué contextos se presentan en el aula e influyen en dicho proceso. En este sentido se ha podido ver que la interacción verbal entre profesor y alumnos es mucho más compleja de lo que se creía y que el cauce que tome la clase conlleva una serie de procesos interactivos en los que ambos participantes, alumnos y profesor, tienen una responsabilidad.

El análisis dentro del salón de clase se enfocó en un principio a L1, posteriormente giró hacia L2 con el propósito de evaluar objetivamente lo que ahí sucede. Subsecuentemente creció el interés por estudiar el uso del lenguaje dentro del aula, ya que éste proporciona un acercamiento al estudio de la interacción alumno-maestro (Sinclair & Coulthard, 1975).

Actualmente el papel del profesor y del alumno han sido objeto de estudio y punto de apoyo a la explicación del proceso de adquisición de una segunda lengua (Long, 1981; Pica & Doughty, 1985). Se considera que existe una relación entre, por un lado la interacción, y por otro, la adquisición y el aprendizaje de L2. Dado el momento en el que se encuentra la investigación en este sentido, todavía no se tienen resultados definitivos y asimilados por lo que existe una

gran cantidad de opiniones y argumentos divergentes. Lo que se presenta a continuación son los argumentos que apoyan la investigación de la interacción en el salón de clase con relación a la adquisición de L2 y con relación al análisis del discurso, que son las áreas en las que se circunscribe este trabajo.

1.1.2 Interacción y adquisición de L2

A partir de la década de los setenta el número de investigaciones en el salón de clase aumentó considerablemente. En un principio se pensó que habría una relación entre los diferentes métodos de enseñanza y su éxito en el aprendizaje. Dado que no se obtuvieron los resultados esperados surgieron nuevas propuestas, entre ellas la de estudiar los procesos interactivos que conforman el proceso de aprendizaje. Creció entonces el interés por describir lo que sucede dentro del aula en términos de la comunicación y por reconocer las diferentes situaciones que inciden directamente en el aprendizaje (Da Silva, 1990).

La diferencia entre segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE) se ha abordado desde la década de los 60. En la actualidad existen diferentes opiniones contrarias al respecto, sin embargo, en conformidad con lo establecido se entiende en este trabajo por L2 aquella lengua que, después de la L1, se aprende, se habla y/o se reconoce oficialmente en países con más de una lengua y que es usada en aspectos políticos y económicos. En comparación con lengua extranjera que es aquella que se habla fuera del país, generalmente se aprende para diferentes propósitos: viajar al extranjero, comunicarse con hablantes nativos, leer literatura o avances científicos o técnicos de esa lengua en particular.

Generalmente la segunda lengua se aprende con un gran apoyo del ambiente que rodea al aprendiente. En el caso de la LE la instrucción es generalmente más formal dado que la comunidad que habla la lengua se encuentra a gran distancia del aprendiente (Stern, 1983). La mayoría de los estudios que se han realizado han sido sobre segunda lengua, por esa razón la bibliografía consultada en este trabajo hace mención a diferentes aspectos del aprendizaje de L2.

Da Silva concluye que para entender los procesos psicolingüísticos del desarrollo de L2 es preciso analizar la interacción en el salón de clase. En una breve revisión histórica de las diferentes escuelas psicolingüísticas se puede ver que para el conductismo el aprendizaje de segundas lenguas era el resultado de la relación controlada entre estímulo-respuesta-reforzador. Con el modelo innatista propuesto por Chomsky (1957 y 1968) se refutó el argumento del

conductismo y se sostuvo por mucho tiempo que el lenguaje en el individuo existe en estado latente y que sólo se trata de "activarlo". Para comprobar las adquisiciones morfológicas y sintácticas se recurrió al hogar en el caso de L1 y al salón de clase en el caso de L2; sin embargo, todavía no se consideró la interacción como un elemento básico en la adquisición de la lengua. Posteriormente se desarrollaron estudios sobre la variedad de habla modificada que se da entre hablantes competentes y no competentes de una lengua, como es el caso de una conversación entre un nativo hablante y un no nativo hablante de una lengua X, lo cual se conoce como "foreigner talk" y el caso de una madre con su hijo, "motherese". En ambos casos se observa una serie de ajustes lingüísticos y conversacionales producidos por parte del individuo competente en la lengua. Esto permite plantear la hipótesis de que tales ajustes inciden en el proceso de interacción comunicativa cuya función evidente es lograr una negociación de significados y por lo tanto una comprensión mutua y no la enseñanza de un sistema (Da Silva, 1990).

En la última década se ha desarrollado el enfoque interaccionista social que combina aspectos del innatismo y del empirismo, y sostiene que el ambiente lingüístico es el punto en donde se deben buscar las explicaciones de la adquisición del lenguaje (Da Silva, 1990)

El enfoque interaccionista se basa en la teoría de adquisición de segunda lengua que sostiene que la adquisición es un proceso de formación de hipótesis sobre la naturaleza de la L2. El aprendiente hace una hipótesis formando un enunciado (el cual es la hipótesis misma) y con la retroalimentación del interlocutor o profesor comprueba o refuta la hipótesis. Se sostiene que el estudiante desconoce este proceso ya que su atención está en comunicarse (Seliger, 1983). Existen dos factores que parecen ser esenciales para el éxito en la adquisición de L1 o L2: primero, que se cree el ambiente propicio para el uso de la lengua de parte del aprendiente; segundo, que se cree en el aprendiente la necesidad de comunicarse con los demás en un ambiente social (Seliger, 1983).

Para la investigación de la adquisición de una segunda lengua se debe observar el desarrollo de la L2 en acción, es decir, debemos entrar al aula. Leo van Lier (1988) afirma que si la teoría de la adquisición de L2 no toma en cuenta lo que sucede en el salón de clase, ya sea para la construcción de la teoría misma o para el análisis, será entonces una teoría incompleta. Es por eso que van Lier propone ir al aula y obtener de ahí los datos que van a ser la base del análisis. Si por otro lado consideramos que la investigación en el salón de clase tiende a analizar

la interacción que ahí se da, nos damos cuenta que la relación entre interacción y adquisición de L2 se van estrechando y que hay elementos para construir una teoría que ayude a entender lo que sucede en el aula y las repercusiones en la adquisición de la L2.

La interacción en el salón de clase varía en el transcurso de la lección. Los estudiantes son hablantes y oyentes alternadamente, lo cual produce una rica fuente de datos para la investigación de la adquisición de L2. Actualmente es muy claro que el sólo hecho de enseñar no garantiza el aprender, sino más bien crea las condiciones en las cuales el aprendizaje puede ocurrir (van Lier, 1988). También es claro que cada estudiante responde de manera diferente a la enseñanza formal; en la actualidad existe consenso en que el éxito del aprendizaje de la L2 es fruto del juego entre diferentes factores: las características propias del estudiante, el ambiente de enseñanza y la metodología (Gales, 1983).

Por otro lado R.L. Allwright (1984) plantea que considerar la interacción en el salón no es sólo un aspecto de los métodos modernos de enseñanza sino el aspecto fundamental de la pedagogía dentro del salón, esto debido a que cualquier cosa que sucede finalmente se presenta bajo una interacción persona a persona, es decir, todos los participantes juegan un papel importante en la comunicación y de esta manera en el proceso de enseñanza - aprendizaje, y no solo depende del profesor como se creyó por mucho tiempo. Se debe considerar que la interacción es por excelencia un asunto social, la clase es entonces un evento construido socialmente. Tsui Bik-may (1987) apoya esto al considerar que la clase es un lugar donde inevitablemente existe interacción social, por lo cual al estudiar el discurso se debe considerar la interacción entre los participantes y no solo los enunciados de manera aislada.

Teresa Pica (1987) hace una reflexión en torno a que a pesar del potencial humano para interiorizar reglas y patrones lingüísticos, el éxito de la adquisición de L2 no es precisamente una consecuencia directa de estar en un salón de clase, también puede ocurrir fuera de un ambiente de instrucción o puede no ocurrir bajo ninguna circunstancia.

Se han realizado muchos estudios para tratar de entender por qué muchos estudiantes de L2 no logran los mejores resultados respecto a la L2 y por qué otros sí. Esto ha llevado a estudiar las condiciones del ambiente de aprendizaje, existe cierto acuerdo en que éste debe incluir oportunidades para el estudiante de ser involucrado en una interacción social con los hablantes de la L2, y ayudado para descubrir las reglas lingüísticas y sociolingüísticas necesarias para la comprensión y producción de la L2 (Pica, 1987). En este sentido Seliger (1983) concluye en sus

estudios que el uso de la lengua meta como una herramienta de interacción social repercute directamente en el grado de adquisición de L2 y en la calidad de ésta. Menciona también que los estudiantes que mantienen un alto nivel de interacción en L2, ya sea dentro o fuera del aula, progresan mucho más rápido que quienes interactúan poco.

También existe el argumento por parte de Hatch E. y Long M. (1980) de que la interacción social más relevante en el desarrollo del interlenguaje es aquella en la que los aprendientes y sus interlocutores comparten la necesidad de entenderse unos a otros. En apoyo a este argumento existe el de Pica, Doughly y Young (1986), en el que afirman que para que ese mutuo entendimiento se logre los participantes modifican y reestructuran la interacción, como un resultado de las peticiones de aclaración o confirmación del mensaje por parte del interlocutor, y de lo comprensible de las propias producciones.

Ninguno de estos aspectos es inherente al ambiente del aprendizaje de la lengua, sino que son aspectos que favorecen su uso haciendo que se establezca una comunicación real entre los participantes, ya que uno posee algo que el otro quiere o necesita saber y tiene el derecho de preguntar, así como la responsabilidad de compartir (Pica, T. 1987). Otro aspecto que menciona Pica es que a pesar de que los interlocutores reconocen su desigualdad en el dominio de la L2, asumen que tienen un estatus equivalente respecto a las necesidades y obligaciones como participantes de una conversación.

De acuerdo a la teoría del Monitor (Krashen, 1981) se cree que los estudiantes pueden incrementar sus capacidades receptivas y expresivas en L2 si reciben ayuda de su interlocutor para entender el material lingüístico que aún no tienen dentro de su archivo de la L2. Los mecanismos para revisar la comprensión del mensaje básicamente son dos: la pregunta directa y la repetición con una elevación en la entonación.

Existe también el argumento por parte de varios autores (Pica, 1987) de que los alumnos aprovechan las oportunidades para desarrollar su capacidad productiva en la segunda lengua si se les deja que manipulen su interlenguaje, de tal manera que los mensajes que en un principio no son muy claros, después toman sentido para el interlocutor.

Pica T. muestra en el artículo citado anteriormente (1987) que el discurso del salón de clase, no está orientado hacia un flujo de información en dos sentidos, sino en uno, dirección alumno - profesor. Esto lo afirma al mencionar que generalmente el profesor conoce las respuestas que plantea, él canaliza la información, elicitla y evalúa la producción del alumno.

Concluye también que los cambios que ha tenido el enfoque comunicativo al interior del salón de clase como son: discusiones orientadas, actividades de solución de problemas, trabajo en pares y en grupos, etc. no han sido esenciales, en términos de la interacción social, para la comprensión y producción de palabras y estructuras desconocidas. Con lo anterior afirma que parece ser que el salón de clase aún es poco eficiente para el éxito en la adquisición de una L2, y que los estudiantes siguen enfrentándose a problemas de comunicación fuera del aula (cf. Long 1983, Taylor 1982). Esto se complementa desde otro punto de vista, con lo que afirman (Krashen & Seliger, 1975; citado por Seliger, 1983) donde ellos afirman que cualquier ambiente social en el que el lenguaje sea usado como una herramienta de comunicación es un ambiente potencial para la adquisición de L2. Como se ve son apreciaciones diferentes. Para Krashen y Seliger la contribución esencial del salón de clase es que provee el lenguaje al aprendiente en unidades aisladas y se da una retroalimentación enfocada a errores de gramática, pronunciación o semántica. El "feedback" fuera del aula generalmente no es correctivo.

Por el contrario Pica (1987) considera que aún a pesar de estas características, el salón de clase no es suficiente en sí mismo para la adquisición de la L2, para lo cual plantea que se deben cambiar al menos dos cosas: 1) la perspectiva de la instrucción hacia lo que facilite el desarrollo del lenguaje y no a lo que es pedagógicamente atractivo y 2) el enfoque de análisis, es decir: de observar el producto (lo que el maestro quiere que el alumno diga y haga con la lengua) a observar el proceso (cómo los estudiantes adquieren las reglas para decir y hacer estas cosas). La primera orientación, se puede explicar en gran parte por el desconocimiento real que todavía existe sobre los mecanismos de adquisición de una segunda lengua. En este sentido lo que muchas investigaciones indican es que el lenguaje se aprende no por la memorización de las reglas y estructuras, sino por un "input" comprensible dentro de un contexto de la interacción social, ya que según han demostrado varios estudios, sólo el "input" comprensible hace posible la adquisición lingüística. Pica propone que el tipo de actividades que se deben impulsar son aquellas cuyo éxito depende de un intercambio de información, que enfatizan la colaboración y una igual responsabilidad de y entre los participantes del salón de clase.

Como una última observación Pica (1987) menciona que la reciente atención a la importancia de la interacción ha ayudado a hacer una reconsideración de lo que significa aprender una lengua, qué significa ser aprendiente y qué significa esto para los profesores.

Seliger (1983) afirma que en el aula se presentan dos tipos de lenguaje: el formal y el espontáneo y que ambos juegan un papel en el proceso de la adquisición de la L2. Si bien el rol del profesor es importante en la adquisición, lo es también la producción de "feedback" y de "input" de los mismos estudiantes, aunque la calidad de éstos sea más pobre que la del profesor, es algo que se presenta en la interacción entre unos y otros y que sin duda es una fuente de "input". Afirma que se deben identificar dos categorías de la interacción del lenguaje: a) las oportunidades de interacción que están determinadas por el profesor en la parte formal de la lección; b) las oportunidades que crean los propios alumnos para usar la lengua.

Con todo lo expuesto anteriormente es claro que a pesar de que existen argumentos un tanto diferentes entre los autores, existe un sentir común sobre la importancia que tiene la relación entre la interacción en el salón de clase con la adquisición de la L2 y el papel que juega el discurso en ambas. También queda claro que falta mucho por investigar y que, como menciona Pica (1986), es necesario reconsiderar algunos aspectos que de alguna manera ayuden a tomar el camino acertado para poder dar respuesta a tantas cosas tan oscuras aún sobre lo que sucede en el salón de clase y en el proceso de adquisición de una segunda lengua en cada individuo.

1.1.3 Interacción y análisis del discurso

La investigación sobre la adquisición de segundas lenguas ha pasado de considerar únicamente la adquisición de las estructuras sintácticas en el aprendiente a considerar la adquisición de diversos aspectos como son los semánticos, comunicativos, las funciones pragmáticas del lenguaje, el "input" del aprendiente, etc. Esto es lo que comprende el enfoque del análisis de discurso (Larsen-Freeman, 1980) en el que se incluyen diferentes metodologías como son análisis contextual y análisis conversacional. Con lo anterior es claro que el discurso toma un papel muy importante en el desarrollo de la investigación. El discurso se extiende a los siguientes tres aspectos: como algo que debe ser adquirido o aprendido por el aprendiente, como una herramienta de análisis y como un hecho real que se presenta en el salón de clase.

La clase comparte diferentes aspectos con el lenguaje cotidiano entre ellos los más sobresalientes son: a) la clase como otro tipo de evento de habla depende de la participación de las partes. b) tiene una organización secuencial que permite la comunicación entre las partes. c) tiene una estructura jerárquica expresada por configuraciones recurrentes, es decir, en el aula

como fuera de ella los hablantes toman el turno, se traslapan y ceden el turno de manera sistemática. A pesar de estas similitudes, el discurso en el aula no tiene correspondencia uno a uno con el discurso cotidiano. Tradicionalmente tiene la característica, por ejemplo, de ser un discurso negociado de antemano donde no habla quién quiera y cuando quiera sino que los turnos de habla están claramente establecidos y controlados por el profesor, y sólo se tocan ciertos temas (Mehan, 1985).

Al considerar el papel que juega el discurso dentro del salón de clase, resulta interesante la visión de Leo van Lier (1988), quien hace una clasificación del discurso en dos rubros: cómo se habla y sobre qué se habla. Observa que los estudiantes de una L2 pierden mucho tiempo tratando de determinar lo que puede o no ser en un momento dado una participación apropiada (cómo) o una contribución válida (sobre qué) dentro de la interacción.

Si retomamos la afirmación de Allwright R. (1984) de la interacción como un aspecto eminentemente social y la relación que ésta tiene con el discurso, podemos ver que al igual que en la conversación normal, en el aula se presentan tres niveles de estructura del discurso:

1. Formal: comprende los aspectos verbal, paralingüístico, no-verbal, gramatical y sintáctico.
2. Illocucionaria: compuesta por los actos illocucionarios.
3. Interactiva: compuesta por tácticas interaccionales clasificadas por la distribución y ocurrencia en el discurso.

Los alumnos tienden a identificar sus problemas lingüísticos como problemas de vocabulario o gramaticales, cuando en realidad a veces son problemas comunicativos o discursivos. Con base en esto Kramsch (1981) sugiere entre otras cosas que se le debe dar al alumno la oportunidad de desarrollar una competencia interaccional lo cual significa que el estudiante tiene que aprender los movimientos claves dentro del discurso como son: toma de turnos, unión y expansión, negociación y reparación, en la forma en que se realizan en la L2, pues aprender una lengua extranjera significa aprender el comportamiento verbal determinado culturalmente. Con esto se entiende que la adquisición del conocimiento pragmático también se debe tomar en cuenta para poder decir que el estudiante ha adquirido completamente una L2.

1.1.4 El error

El análisis del error del aprendiente se ha ido modificando. En las décadas pasadas se concebía al error como un fracaso en el desarrollo del aprendizaje de la lengua. Antes de que el estudio de la adquisición de una segunda lengua se concibiera como en la actualidad, la tendencia era hacer análisis contrastivos entre dos lenguas. Lo importante era identificar las similitudes y diferencias entre ellas y aplicarlas pedagógicamente en la enseñanza. En un momento se estableció que los mejores materiales serían los que se basaran en una descripción científica de la lengua meta con una descripción paralela y cuidadosamente comparada de la lengua materna. Posteriormente se plantea lo que se conoce como la Hipótesis del Análisis Contrastivo, la cual establece que si dos lenguas son similares se presenta una transferencia positiva; si dos lenguas son diferentes la transferencia o interferencia será negativa. Se impulsó así el estudio del error. Larsen - Freeman y M. Long 1991, presentan una tabla resumida de una que fue hecha en la década de los '60 y que se llamó de "jerarquía de dificultad". Se creó para hablantes de inglés aprendiendo español, ésta es la siguiente:

| Tipo de dificultad | L1-Inglés, L2-español | Ejemplo |
|--------------------|---|---|
| separación | $\begin{array}{c} \diagup x \\ x \text{ --- } y \end{array}$ | $\begin{array}{c} \diagup \text{por} \\ \text{for} \text{ --- } \text{para} \end{array}$ |
| nuevo | $o \text{ --- } x$ | género |
| ausente | $x \text{ --- } o$ | auxiliar DO |
| unión | $\begin{array}{c} x \text{ --- } x \\ y \text{ \diagup } \end{array}$ | $\begin{array}{c} \text{his} \text{ --- } \text{su} \\ \text{her} \text{ \diagup } \end{array}$ |
| correspondencia | $x \text{ --- } x$ | ing --- ndo |

Esta tabla explica un poco los diferentes fenómenos que se dan entre dos lenguas. Sin embargo, se encontró posteriormente que no explica los fenómenos que se presentan durante el proceso de aprendizaje.

Con la fuerza del conductismo la explicación de la adquisición de una lengua se apoyó en la idea del aprendizaje por hábito. Las prácticas pedagógicas se basaron entonces en la memorización e imitación de patrones. La fuerza que tuvo esta corriente se vino abajo con la

publicación de Chomsky en 1959 sobre el trabajo de Skinner y posteriormente con un estudio que mostró resultados contundentes en contra de la Hipótesis del Análisis Contrastivo en el que mostraron que ésta era inadecuada para predecir los problemas de interferencia en el aprendiente. A pesar de esto el Análisis Contrastivo ha seguido siendo una opción metodológica.

Se llegó a un punto en que no se podía negar que la L1 influye en la producción de la L2, sobre todo a nivel fonológico, sin embargo, a nivel sintáctico no es tan fácil identificar la L1 del aprendiente.

Se propuso entonces hacer una distinción entre una versión fuerte y una versión débil de la Hipótesis del Análisis Contrastivo. La versión fuerte (predictiva) es la que predice los errores en el aprendizaje de la L2 basado en el análisis contrastivo previo entre la L1 y la L2, aunque como ya se había visto esto no siempre sucede.

La versión débil (explicativa) explica el error después de que se presenta por medio de las similitudes y diferencias entre la L1 y la L2; así la Hipótesis del Análisis Contrastivo parece no tener mucha fuerza a priori pero sí posee cierta fuerza a posteriori. A partir de ahí se desarrolla un enfoque más amplio para detectar la fuente de error llamada Análisis de Errores.

A principios de los años 60 como continuación de la teoría de la adquisición del lenguaje de Chomsky se empezó a estudiar la producción de niños aprendiendo inglés como lengua materna. Chomsky establece que la adquisición del lenguaje no es producto de formación de hábitos sino de formación de reglas; establece la teoría de que el ser humano posee una predisposición innata para inducir las reglas del lenguaje al que está expuesto. En estudios con aprendientes de una L2 se encuentra que se cometen errores similares, que aparentemente no se deben a la interferencia de la L1.

Por extensión, el proceso de adquisición de una L2 se vio como un proceso de formación de reglas que se adquieren bajo un proceso de formación y prueba de hipótesis. Se encontró entonces que existen errores interlinguales e intralinguales. Se referían los errores interlinguales como aquellos en los que se presenta interferencia de la L1. Los intralinguales son aquellos que se producen independientemente de la L1. Al considerar que los errores son indicadores del proceso de aprendizaje en el aprendiente se impulsó un gran número de taxonomías de errores. A través del tiempo y en opinión de diferentes autores surgen problemas propios del proceso de aprendizaje de una lengua, por ejemplo: sobre generalización, simplificación, reducción, comunicación, errores inducidos, etc. Lo importante de estos intentos de identificación y

clasificación de errores es que el error adquiere otra importancia, se ve entonces como un aspecto sujeto a pruebas de hipótesis que finalmente puede resultar en la adquisición de las reglas de la lengua meta.

Una de las críticas que se hace al Análisis de Errores es que en los estudios se ve lo que los aprendientes hacen o producen mal pero no se considera lo que logran con éxito; y que es difícil identificar el error desde una perspectiva integral. Se incorpora entonces el Análisis de Errores al Análisis de Producción (Performance Analysis) en el que se analiza el interlenguaje del aprendiente y no únicamente los errores que produce. Posteriormente se desarrolla el Análisis del Discurso, en el que se plantea examinar, además de la producción del aprendiente, el discurso que recibe (Input), al que está expuesto. Esto se extiende a muchos aspectos, como se mencionó en la sección anterior, como son: cómo aprende a tener una conversación, a interactuar verbalmente, a negociar, a hacer la formación de hipótesis lingüísticas y desarrollar su interlenguaje. Con esto se abre el panorama del estudio de la adquisición del lenguaje hacia estudiar tanto la forma como la función, lo cual abre diferentes áreas de investigación dentro de ésta área (Larsen - Freeman, 1980)

La perspectiva sobre el error cambia cuando en 1988 Dick Allwright propone tratarlo desde un punto de vista interactivo y plantea la idea de considerarlo como "un punto de crisis" lo que significa que es un punto importante no sólo para el alumno que comete el error, sino para los demás aprendientes y para la interacción; lo que suceda en el aula tiene un peso esencial en la adquisición de la L2, y la manera en como se trate el error puede modificar en gran medida la interacción y con ella la adquisición .

1.1.5 Estudios previos sobre reparación

Dado que el concepto de error ha ido cambiando a lo largo de las últimas dos décadas, como se mencionó en la sección anterior. Es necesario hacer en esta sección una breve exposición de los trabajos que se han realizado sobre la reparación dado que es un término que incluye la corrección de errores, entre otros.

En un principio se hizo un estudio sobre la actividad correctiva en el discurso informal, los primeros en definir este concepto fueron Schegloff, Jefferson y Sacks (1977). Ellos encontraron que en el lenguaje cotidiano la tendencia de los hablantes es hacia la auto reparación, es decir, quien produce una fuente de problema generalmente es quien se auto repara. Posteriormente se

realizaron estudios sobre la reparación en el aprendiente en un contexto no educativo. Uno de los aspectos que se encuentran en relación entre un hablante nativo y un hablante no nativo es que éste último se abstiene de hacer correcciones, a menos que le sean solicitadas por el aprendiente.

Posteriormente se realizaron estudios de reparación en el discurso educativo en los que se relaciona una teoría de la acción y discurso con una teoría del aprendizaje y enseñanza de una lengua. Gabriele Kasper en 1986 realizó una investigación sobre la reparación en una clase de inglés como segunda lengua en un grupo de jóvenes daneses, en el cual maneja la actividad como variable, divide la clase en dos fases cuya actividad cambia. Concluye que no hay un patrón específico de la reparación en la enseñanza de una lengua, sino que la preferencia por una reparación específica depende del contexto dentro del aula. El objetivo de enseñanza en cada fase (actividad) de la clase será un factor decisivo para la selección de un cierto patrón de reparación.

En 1990 Mchoul realiza una investigación sobre la reparación en una clase de Geografía en L1 con un grupo de estudiantes de secundaria de Australia. Concluye que la secuencia de reparación predominante es la que permite al alumno auto repararse después de haber recibido la iniciación de parte del profesor, es decir, que la secuencia en una clase de L1 es la de una reparación indirecta.

Con respecto a los anteriores, este trabajo de tesis es un análisis de la reparación a nivel discursivo, y se ubica en la teoría interaccionista del aprendizaje de una lengua y del tratamiento del error. Una parte del análisis consiste en analizar el manejo de la cortesía al momento de realizarse una secuencia de reparación, ya que ésta puede determinar el manejo de la reparación entre hablantes y de esta manera incidir en el aprendizaje de la L2. Se presentan algunas conclusiones y planteamientos para futuros estudios sobre la interacción en el salón de clase de L2.

1.2 Modelos de Análisis

En la actualidad existen muchos modelos de análisis del discurso en el salón de clase. Si entendemos el discurso como algo estructurado y sumamente complejo se puede ver que ha sido difícil hasta el momento desarrollar un modelo que pueda describir todo lo que sucede en el aula. Por ejemplo el modelo de Sinclair y Coulthard (1975) se ha utilizado en

muchas investigaciones, pero es notorio que se presentan en el discurso diferentes aspectos que el modelo mismo no puede captar. El propósito de este estudio es reunir tres diferentes modelos de análisis en un mismo fenómeno de la interacción: la reparación, y hacer una aplicación de éstos a un mismo corpus. Esto en atención a la conclusión de un trabajo previo en esta misma área, en el sentido de que la decisión del uso de cualquier modelo depende de lo que se busque, ya que describir el discurso como un universo implica gran complejidad. La opción es describir, estudiar y entender las partes que componen el discurso que se da en el proceso de enseñanza - aprendizaje, por lo que un solo modelo no es suficiente.

De tal manera que los modelos que encuadran el presente estudio y que se exponen en esta sección son los siguientes:

1. Trayectorias de reparación de Schegloff, E. Jefferson, G. & Sacks, H., 1977.
2. La interacción en el salón de clase de Leo van Lier, 1988.
3. La cortesía de Brown P. & Levinson S., 1977.

1.2.1 Modelo sobre trayectorias de reparación

Cuando en una interacción surgen problemas en la comunicación de los participantes se presenta, en algunos casos, lo que comúnmente se conoce como corrección, y dentro de ésta se establece una distinción: auto corrección, es aquella que realiza el propio hablante que produjo el problema; otro corrección, es la que realiza el interlocutor de éste. De tal manera que "auto" y "otro" son dos clases de participantes en una interacción social.

Schegloff, E. Jefferson, G. & Sacks, H. definen la corrección como subsumida en el término que proponen: reparación, y la definen así:

The term "correction" is commonly understood to refer to the replacement of an "error" or "mistake" by what is "correct". The phenomena we are addressing, however, are neither contingent upon error, nor limited to replacement.

Atender un error implica realizar una reparación, el término reparación cubre un rango muy amplio de fenómenos del habla como son: impulso, guía, ayuda, explicación, violación a las reglas de procedimiento, búsqueda de palabras, corrección de errores. De tal manera que reparación es un concepto más amplio, que cubre la corrección y se puede definir como el tratamiento de problemas que ocurren en el uso interactivo del lenguaje (van Lier:183). Para que haya una reparación tiene que haber algo reparable, es decir, una fuente de problema, ésta

puede ser un error, una malentendido, búsqueda de una palabra, etc... En una clase de lengua puede ser un problema sintáctico, semántico o de pronunciación, entre otros.

El proceso de reparación cumple algunas características:

- a) es retrospectivo, es decir, se realiza después de la ocurrencia de la fuente del problema;
- b) es selectivo, es decir, no todo lo que es reparable es de hecho reparado;
- c) se puede realizar por el que origina la fuente del problema, por el otro participante o por las dos partes cooperativamente

Para establecer una secuencia de reparación entran en juego tres diferentes aspectos, que al combinarse forman cuatro diferentes trayectorias, éstos son:

A) Participantes: Se refiere a quién, es decir, a los dos, al menos, interlocutores que participan en una conversación:

Auto (A): es el hablante en cuyo turno se localiza la fuente de problema.

Otro (O): es el interlocutor de A.

B) Movimientos: Responden a qué es lo que sucede dentro de la trayectoria de reparación, son tres movimientos:

- Fuente del Problema (FP): es lo que potencialmente dispara una trayectoria de reparación, provoca un problema en el flujo del discurso y la mayoría de las veces es atendido.
- Iniciación (I): es lo que evidencia la presencia de un problema, puede ser verbal, gestual o solo una pausa silenciosa.
- Corrección (C): es lo que atiende a la iniciación y con ello a la fuente del problema. Puede ser hecha por el hablante que la produce o por el oyente. Si es el interlocutor quien la realiza ésta puede ser directa o indirecta.

C) Turnos: Son los turnos de habla con los que participan los interlocutores en una conversación:

- Primero (1T), el primer turno de la conversación o el primero respecto a la producción de la fuente del problema;
- Punto de transición (PT), se refiere al momento justo entre un turno y otro;
- Segundo (2T): el segundo turno de habla;
- Tercero (3T): el tercer turno de habla.

Si se unen estos tres aspectos queda un cuadro como el siguiente, ampliado por Mchoul en 1990, en el que hace una división de la trayectoria #4 y establece 4a y 4b, y que se retoma para este estudio.

Cuadro # 1. Trayectorias de reparación

| Trayectoria | Turno | Movimiento | Participante |
|-------------|-------|------------|--------------|
| 1 | 1 | P + I + C | auto |
| 2 | 1 | FP | auto |
| | PT | I + C | |
| 3 | 1 | FP | auto |
| | 2 | | otro |
| | 3 | I + C | auto |
| 4a | 1 | FP | auto |
| | 2 | I + C | otro |
| 4b | 1 | FP | auto |
| | 2 | I | otro |
| | 3 | C | auto |

Nota: FP (fuente del problema); I (iniciación); C (corrección);

auto: el hablante que produce la FP; otro: el interlocutor de auto.

Es necesario aclarar aquí que por razones de traducción al español se utilizará el término **otro**, que proviene del inglés **other**, como **interlocutor** de tal manera que en adelante se manejarán los siguientes términos:

Reparación del interlocutor (Ri) por **other repair**

Iniciación del interlocutor (Ii) por **other initiation**

Corrección del interlocutor (Ci) por **other correction**

Schegloff et al. en su estudio sobre la interacción entre hablantes nativos encuentran que existe preferencia por la auto reparación, o sea, la trayectoria # 1. Mchoul (1990), en su investigación encuentra que existe preferencia por la trayectoria # 4b, es decir, cuando surge una fuente de problema el profesor inicia al alumno y le da oportunidad de auto repararse. El objetivo de este trabajo es identificar qué tipo de trayectoria de reparación se prefiere en una clase de inglés como lengua extranjera para hispanohablantes.

Los términos auto reparación y reparación del interlocutor hacen referencia a un proceso en el que se da una reparación. Existen procesos que fracasan y los que son exitosos. En éstos últimos existe siempre una iniciación, es decir, lo que evidencia la producción de una fuente de problema por alguno de los hablantes. La iniciación puede ser realizada por el mismo hablante que produce la fuente del problema, y se puede realizar en tres diferentes momentos: a) en el mismo turno, generalmente con expresiones no verbales como ehh, tartamudeos, sonidos, etc.; b) en el turno de transición; c) en el tercer turno. Cuando alguno de éstos sucede la auto iniciación está implícita en la auto reparación.

Cuando la iniciación la hace el otro hablante nos referimos a una iniciación del interlocutor (ii). Existen dos diferentes tipos de ésta: la directa y la indirecta.

Directa: una iniciación directa es la que se presenta cuando el interlocutor repara al hablante que produjo la fuente de problema proporcionando la palabra o idea correcta de manera directa, por ejemplo:

A: it's about /e/stories

P: stories story

A: story

(del corpus de este trabajo)

Indirecta: la iniciación indirecta (li) se realiza cuando el interlocutor inicia al hablante sin ofrecerle la FP correcta, sino que le da oportunidad de darse cuenta. Existen diferentes mecanismos de realización de ésta; los siguientes ejemplos son de Schegloff et al.:

1. Cuando el interlocutor usa uuh?, what?

D: Well did'e ever get married 'r anything?

C: Uu:h?

D: did jee ever get married?

C: I have // no idea

2. Cuando se usa alguna palabra interrogativa como: quién, dónde, cuándo.

F: This is nice. did you make this?

K: No. Samu made that

F: Who?

K: Samu

3. Cuando se hace una repetición parcial de la fuente del problema más una pregunta interrogativa.

B: Was last night the first time you met Miss Kelly?

M: Met whom?

B: Miss Kelly?

M: Yes

4. Cuando se repite parcialmente la fuente del problema.

A: Well Monday. lemme think, Monday, Wednesday, an'

Friday I'm home by one ten.

B: One ten?

A: Two o'clock. My class ends one ten

5. Cuando el interlocutor utiliza la expresión "You mean..." (quieres decir...) más una interpretación del turno anterior.

A: Why did I turn out this way

B: You mean homosexual?

A: Yes

Schegloff et al. afirman que en el discurso cotidiano la iniciación del interlocutor (II) ocurre en el turno siguiente inmediato a la fuente del problema, no antes; y muchas veces el interlocutor espera hacer la (II) hasta que termina el turno en el que se encuentra la fuente del problema. Ellos afirman que las técnicas de iniciación del interlocutor son técnicas de localización de la fuente de problema; se usan para brindarle al hablante otra oportunidad, en el siguiente turno, para reparar la fuente de problema.

La organización de la reparación en una conversación se inclina por la auto reparación, a la cual se puede llegar por auto iniciación o por iniciación del interlocutor, son dos rutas que están organizadas entre las cuales existe una tendencia notable por auto iniciación - auto reparación.

¿Qué sucede en el salón de clase al respecto? Mchoul (1990) afirma que en una clase de contenido la tendencia es que el profesor inicie al alumno y le dé oportunidad de auto repararse. Por otro lado van Lier (1988) afirma que en el salón de clase la reparación es una interrupción de la producción de habla, debido a la aún baja capacidad de "arreglo" del aprendiente, es decir, a la

incapacidad de planeación, interpretación y ejecución del discurso. Sin embargo aún no se sabe qué sucede en el salón de clase de lengua extranjera.

1.2.2 Modelo sobre la interacción en el salón de clase

Para entender los problemas de uso del lenguaje es necesario analizar la interacción lingüística y entenderla como un ajuste permanente entre hablantes y oyentes, los cuales se encuentran por alguna razón operando bajo un código que implica algunos problemas para ellos.

Para investigar qué sucede cuando la gente se auto repara o repara a otra persona se debe ir más allá de sólo identificar los problemas lingüísticos, hay que investigar y describir lo que sucede en el discurso y abordar el proceso completo de reparación dentro del aula.

Leo van Lier basa su propuesta en la hipótesis de que la reparación hace el uso de la L2 significativamente diferente del discurso ordinario en L1 y L2 e incluso de L1 en el salón de clase. Podemos considerar la reparación como un mecanismo de retroalimentación dentro de una situación interactiva. Es también una variable importante dentro del aprendizaje de una lengua, incluso se puede considerar como una condición no suficiente pero si necesaria. Si consideramos el lenguaje como un sistema de autorregulación, se puede ver que esa regulación se da a base de retroalimentación y monitoreo de parte de los participantes, es decir, de alguna manera de la reparación misma. El monitoreo se da tanto a nivel interno (adquirido) como externo (contexto), ambos se presentan alternadamente en la interacción en cada uno de los interlocutores (van Lier, 1988)

Es necesario delimitar lo que abarca el término reparación porque puede ser muy amplio e incluir: reglas, sanciones o violaciones a las reglas, problemas al escuchar o entender, tartamudeos, indicaciones, ayudas, guías, explicaciones y corrección de errores

Es importante hacer la distinción entre reparación y corrección; el concepto de reparación es más extenso, incluye a la corrección. En un sentido general se puede entender como el tratamiento de un problema que ocurre en una interacción ya sea a nivel de hecho, de razonamiento o de lenguaje, pero que finalmente manifiesta una deficiencia en la competencia en algún aspecto y la evidencia del error en el hablante incluye una amenaza a la cara (este término se aclara en el punto 1.2.3.). También en L1 la gente comúnmente comete errores, sin embargo, el mecanismo de reparación es distinto, la dinámica en esta secuencia de reparación es dejar

que el hablante se autocorrija, generalmente el oyente va a tratar el problema como si fuera un problema de comprensión de su parte.

En el salón de L2 la situación cambia en diferentes aspectos:

1. En principio, ocurre un mayor número de problemas que necesitan ser reparados debido a que los participantes no son aún competentes en la lengua meta.

2. La orientación pedagógica que se da al acto de hablar dentro del aula justifica la sobre corrección del uso del lenguaje.

3. Los aprendientes son miembros de una comunidad dentro del salón de clase en donde existen reglas propias sobre lo que es apropiado y lo que constituye una amenaza a la cara.

Es un hecho que las reglas y procedimientos que se aplican en un ambiente cotidiano no se aplican al salón de clase. En el salón de L2 esto es un tanto paradójico, dado que para que el aprendiente desarrolle su competencia debe participar en las maneras de la comunidad, y por otro lado con el objeto de desarrollar una competencia comunicativa debe aprender a usar el lenguaje como se supone teóricamente que se debe usar. Lo importante es dejar a los hablantes hacer el monitoreo y reparación y no hacerlos por ellos; cómo se dé este auto monitoreo y auto reparación es uno de los principales temas por investigar (van Lier, 1988).

Para van Lier la interacción entre dos o más personas es una operación cíclica y secuencial de al menos cuatro sistemas: planeación, ejecución, interpretación y ajuste. El sistema de ajuste se pueda entender también como monitoreo e incluye el proceso de reparación, mismo que ocurre de manera subsecuente a la ocurrencia de la fuente del problema.

Otra característica de la reparación es que ocurre de manera selectiva, es decir, no todo lo que es reparable es de hecho reparado y lo puede hacer el hablante, el interlocutor o ambos, lo cual hace que tenga una cierta variación sistemática. Por ejemplo Schegloff et al. (1977), mencionan que en una conversación cotidiana hay una marcada preferencia por la auto reparación. Por otro lado Mchoul (1990) afirma que en el salón de clase los roles están claramente definidos, es decir, el alumno es quien tiene problemas y el profesor quien los resuelve.

La reparación es en algún sentido un mecanismo para corregir los arreglos imperfectos, es decir, entre mejor esté el mecanismo de arreglo menos se necesita el proceso de reparación. En este sentido la reparación en el contexto de los aún no competentes en la lengua es una especie de escapatoria o recurso para compensar la falla en el lenguaje.

El ajuste en sí mismo es especialmente importante para una interacción entre hablantes no nativos dado que seguramente se presentan problemas de planeación, ejecución e interpretación. Si esto es así nos debemos preguntar si la reparación además de ser necesaria para la comunicación, tiene algún valor específico en el aprendizaje, como "input" por ejemplo. Si esto es así debemos examinar si los tipos de reparación comunes en una conversación en L1 conducen más a un ajuste adecuado de esa L1 o si se necesita un tipo de reparación específico del salón de L2 que ayude al aprendiente para acelerar su adquisición. Para poder contestar estas interrogantes es necesario mucho trabajo de descripción y análisis sobre la reparación entre nativos, adulto - niño y en el salón de L1 y L2 (van Lier, 1988).

La reparación dentro del salón de clase de L2 incluye un amplio rango de fenómenos que reflejan las diferentes acciones que alumnos y profesor realizan en una clase. La variación de reparación en actividades en el salón de clase debe ser agrupada en tres grandes categorías de funciones del lenguaje, las cuales reflejan los propósitos de los participantes, éstas son:

Orientación al medio: se enfoca en la forma y/o funciones de la lengua meta.

Orientación al mensaje: se enfoca en la transmisión de los pensamientos, información, sentimientos, etc.

Orientación a la actividad: se enfoca en la estructura y organización del ambiente del salón, reglas para conducir actividades.

Es importante no olvidar que cuando el aprendiente usa la lengua orientado al mensaje o a la actividad, finalmente cumple con la necesidad de usar el lenguaje, esto quiere decir que la orientación a la forma está insertada en las otras dos. Esta orientación puede ayudar a identificar los tipos de fuente de problema y de secuencias de reparación. Para lo cual van Lier hace una clasificación de las reparaciones en:

- a) **Reparación didáctica:** específica del salón de clase.
- b) **Reparación conversacional:** común en conversaciones cara a cara entre hablantes nativos.

Dentro del análisis del discurso debemos poder distinguir éstas dos orientaciones en diferentes momentos y relativamente independientes entre sí.

La definición de lenguaje didáctico / conversacional no está aún claramente definida. Leo van Lier propone esa división y sugiere hacer una descripción que las diferencie claramente y que ayude a identificarlas en la interacción.

De tal manera que en un primer acercamiento a esa descripción, consideramos en este estudio como una **reparación didáctica** a aquella en la que el oyente, en este caso el profesor, hace evidente la presencia de una fuente de problema en la producción del hablante, el alumno, y produce una iniciación, originando una secuencia de reparación.

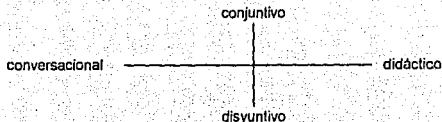
La **reparación conversacional** es aquella en que los hablantes dentro de una conversación forman una secuencia de reparación del tipo uno, dos o tres del modelo de Schegloff et al., es decir, en la que el hablante que produce la fuente del problema se auto repara, ya sea en el mismo turno (trayectoria # 1); en el punto de transición (trayectoria # 2); o en el tercer turno (trayectoria # 3).

La forma de hacer la iniciación del interlocutor puede cambiar mucho de acuerdo a diferentes variables como son: el profesor, el alumno, la FP y la actividad. Sin embargo en este estudio no se controla ninguna variable, más bien se describe y analiza lo que sucede en las secuencias de reparación.

Cualquiera que sea la fuente del problema puede ser resuelta de una manera didáctica o conversacional. Es importante darse cuenta que lo didáctico o conversacional de los procesos de reparación descansan no sólo en el tipo de fuente de problema al que están dirigidos sino cómo son dirigidos y manejados, la manera en cómo se repara, si se ofrece una palabra cuando el hablante duda, una proposición negada, pregunta por aclaración, repetición ayuda, etc (van Lier 1988). Este par bipolar constituye un eje dentro del modelo de van Lier, el eje didáctico - conversacional. Además, propone un segundo eje basándose en el hecho de que muchas veces el oyente hace la reparación ya sea para ayudar al hablante a producir oraciones que le provocan algún problema, o para asegurarse de que están hablando de lo mismo, o para decirle que está equivocado y que ha cometido un error. Este segundo eje se intersecta con el primero y permite distinguir la reparación que está designada a ayudar de la que lo está para evaluar, es decir, conjuntiva y disyuntiva respectivamente, como puntos opuestos.

De tal manera que se forma el siguiente diagrama:

Diagrama # 1. Características lingüísticas de las secuencias de reparación.



Para van Lier esta intersección de ejes es válida para cualquier interacción pero especialmente para la descripción de la reparación en el salón de clase de L2.

Este diagrama distingue cuatro diferentes tipos de reparación, que pueden ser modulados por los interactantes y así evitar conflictos interaccionales. Muestra también la dinámica de la participación del interlocutor, la cual se ve que ocurre frecuentemente en la interacción dentro del aula.

La preguntas que surgen son: ¿en el salón de L2 la reparación del interlocutor sustituye o interfiere la auto reparación?, si es así ¿en qué medida? y ¿significa esto una disminución en el desarrollo del interlenguaje del aprendiente?

Con base en los diferentes estudios realizados hasta la fecha y de manera intuitiva van Lier plantea que existen algunas observaciones pedagógicas respecto al discurso en el salón de L2 y que se pueden relacionar con la reparación, ésta son:

1. Los turnos en el discurso del salón de clase son tan susceptibles de ser interrumpidos, ya sea por una iniciación o reparación del interlocutor, como lo son en el discurso cotidiano. Sin embargo, las interrupciones del profesor para reparar, ayudar, etc. no son intentos de tomar el turno, incluso se dan para facilitar la construcción del turno, de tal manera que muchas veces son bien recibidas o hasta solicitadas por el alumno.
2. Existen secuencias entre alumno y profesor que se extienden más que los turnos básicos con una secuencia de reparación. La idea de que el tercer turno es evaluativo no siempre es cierta ya que la evaluación puede ocurrir en diferentes puntos de la secuencia. Existen también iniciaciones que claramente cumplen la función de evaluación. Así, se puede dar reparación,

corrección, evaluación y re-iniciación traslapados y muchas veces las secuencias e implicaciones son idénticas.

El profesor provoca que el alumno disminuya sus pausas dentro del turno ya que él las puede usar para hacer reparaciones o ayudas. Generalmente el alumno va a querer evitar esas interrupciones aunque no representen un intento por quitarle el turno. Esto quiere decir que las oportunidades de la trayectoria # 1 (auto reparación) tienden a ser reducidas mientras que en el trabajo en pares o en grupo tienden a aumentar. En estas secuencias las pausas intra turno ocurren tanto antes como después de la fuente del problema, es decir, no se les da a los alumnos el tiempo que necesitan para hacer la auto reparación.

3. Dado que todo en principio es reparable es imposible predecir cuando va a ocurrir una reparación en el discurso. Sin embargo a los hablantes les gusta tener un cierto grado de predecibilidad en la interacción. El poder predecir ciertas oraciones a lo largo de una secuencia de turnos da un sentido de coherencia y ritmo a secuencias de más de dos o tres enunciados. Pero en cualquier punto esas secuencias pueden ser interrumpidas por reparaciones. Parece que ciertos tipos de reparación necesitan hacerse en momentos apropiados, en turnos separados, mientras que otras se hacen en el mismo turno en que ocurren. Los primeros generalmente tienen que ver con problemas de entender o escuchar y de contenido, mientras que los segundos tienen que ver con problemas de "habla" y ocurren inmediatamente después de la fuente del problema. Debemos esperar que el alumno desarrolle la capacidad para auto monitorearse y "arreglarse". El problema es que si la reparación conjuntiva - didáctica domina sobre la disyuntiva - conversacional se puede evitar el desarrollo del auto monitoreo y crear una dependencia en el alumno hacia la otra reparación inmediata, la pregunta es entonces si sería bueno disminuir la reparación y promover la auto reparación.

4. El profesor tiene la oportunidad de reparar las oraciones "defectuosas" de los alumnos. Esta rutina de reparación frecuentemente se hace con una paráfrasis de la fuente del problema, y es generalmente aceptada por el alumno sin ningún comentario, como evidencia del estatus superior del profesor respecto a la lengua meta.

5. Un alumno puede ser llevado a auto repararse o dudar de sí mismo debido a que el profesor le hace una pregunta sobre su previa participación, pero en muchas ocasiones no es por que haya un problema sino porque el profesor no escuchó o no entendió correctamente.

1.2.3 Modelo sobre la cortesía

Brown P. & Levinson S. en 1977 realizaron una investigación en cuatro diferentes culturas: México, India, Gales y Estados Unidos. Su objetivo era, entre otros, estudiar las estrategias de cortesía de los hablantes en la interacción. Presentan como resultado que todos los individuos buscan las mismas metas en la interacción y que todos recurren a ciertas estrategias para lograrlo. Desarrollan una herramienta para describir un fenómeno que ha sido de interés por largo tiempo: la calidad de las relaciones sociales. Ellos hacen explícitos los principios universales de la interacción cara a cara que siempre han sido asumidos implícitamente. Llaman la atención sobre la riqueza y complejidad de las inferencias y suposiciones sobre las que los individuos se entienden y cooperan entre sí; consecuentemente demuestran el papel de la racionalidad de los participantes al inferir significados diferentes de los originales en las palabras, los tonos y los gestos. Parten de la creencia que sólo un uso racional de las estrategias puede dar una explicación unitaria a los diversos usos de lo gestual, prosódico y lingüístico. Identifican estrategias en la construcción del mensaje como base en la interfase entre lenguaje y sociedad. Encuentran la explicación a diferentes problemas que se relacionan entre sí al compartir una orientación estratégica hacia la "cara" de los participantes, elemento central de la cortesía entre la gente. De ahí el planteamiento principal de su investigación: ¿que tipo de suposiciones y de razonamientos utilizan los participantes para producir tales estrategias universales en una interacción verbal?.

El anterior cuestionamiento se puede también plantear en un contexto concreto como es el salón de clase, lo cual es, de hecho, el motivo para retomar la herramienta propuesta por estos autores para la realización de este trabajo y lograr con ello un acercamiento a la explicación de tan ambiciosa pregunta. Esta herramienta es, como lo expresan ellos, de gran precisión para investigar la calidad de las relaciones sociales, tanto a nivel inter-cultural como dentro de una misma sociedad, cualquiera que ésta sea.

Para establecer su propuesta toman como base una Persona Modelo (MP, por sus siglas en inglés) con dos propiedades básicas: racionalidad y "cara". Por racionalidad entienden la habilidad del MP para razonar de un modo preciso sobre ciertos fines y los medios que lo llevan a esos fines. La "cara" es un concepto psicológico y lo entienden como aquello que todos los individuos desean de no ser impedidos por los demás, por un lado, y, por otro, de ser aprobados por los otros en ciertas situaciones.

"By 'face' we mean something quite specific again: our MP is endowed with two particular wants - roughly, the want to be unimpeded and the want to be approved of in certain aspects" (Brown P. & Levinson S., 1978:61)

La pregunta que surge entonces es: ¿Cómo usa el individuo (MP) el lenguaje?

"Cara" se deriva de un término de Goffman (1967) y de una expresión idiomática del inglés: "tie face up", que es estar en una situación embarazosa o humillante. La "cara" tiene un sentido psicológico y es algo que se puede perder, mantener o elevar, es decir, es muy vulnerable y debe ser atendida permanentemente en la interacción. Normalmente la "cara" de uno depende de que el otro la mantenga y es interés de los dos hablantes mantener las "caras", esto es, se actúa de manera que se asegure a los otros participantes que uno es cuidadoso de exponer la "cara", la propia y la del otro.

El corpus sobre el que basan su investigación consta de la grabación de tres diferentes lenguas: inglés, de los dos lados del Atlántico; tzeltal, lengua maya del estado de Chiapas, México; y tamil del Sur de la India.

Consideran que tanto el hablante (H) como el oyente (O) son MP's, por lo tanto son del conocimiento de ambos los siguientes puntos:

- a) Todos los MP's tienen cara positiva y cara negativa, y todos son agentes racionales, es decir, son capaces de escoger los medios que satisfacen sus fines.
- b) Dado que la cara consiste en un conjunto de acciones cumplidas sólo por los otros, es decir, se presenta sólo en la interacción, será del interés de ambos MP's mantener la cara de cada uno de ellos mismos.
- c) Algunos actos son intrínsecamente actos que amenazan la cara del interlocutor, a éstos se les llama "Face Threatening Acts (FAT, en inglés), en adelante Actos Amenazadores de la Cara (AAC). Se utiliza el término "amenazar" porque efectivamente implica una amenaza para el interlocutor de perder, mantener o elevar su cara.
- d) En el caso de que el hablante desee hacer un AAC con máxima eficiencia para preservar la cara del oyente a cierto nivel, minimizará la amenaza a la cara al momento de realizar el AAC, es decir, lo hará con mucho cuidado.

A manera de resumen se tiene entonces que todo adulto miembro de una comunidad tiene y sabe que los otros tienen:

Cara : Es la auto-imagen pública que todo miembro desea de sí mismo.

Es necesario aclarar aquí que *face* es el término en inglés que usan los autores, la traducción literal al español es *cara*, que si bien en un principio puede resultar un poco confuso debido al significado de la palabra, para fines de claridad conceptual en este trabajo se decidió manejar este término en su traducción literal, ya que otro término no satisface del todo el significado al que hacen referencia los autores. Es importante no olvidar que se hace referencia a una idea psicológica, no física. Este concepto se divide en dos:

Cara negativa: el deseo básico de territorio, respeto personal, derecho de no distracción, libertad de acción y de imposición; el deseo de todo adulto competente de no ser impedido por los otros.

Cara positiva: el deseo de que la auto-imagen sea apreciada y aprobada por los demás interactuantes; el deseo de cada miembro de que sus deseos sean deseados por al menos algunos de los otros.

Racionalidad: Es la capacidad del MP de razonar sobre los medios que lo llevan a cumplir sus fines.

Se puede decir entonces que en una interacción entre dos MP las estrategias lingüísticas son los medios para satisfacer sus fines comunicativos orientados a la *carac*. Se puede decir que la legitimidad de este modelo es discutible porque se basa en MP's, sin embargo, éstos cumplen las características de ser agentes racionales y con *cara* como todos los seres humanos; agregando además que para derivar el tipo de inferencias sobre lo que se dice se basan en la teoría de las *Implicaturas Conversacionales* de Grice (1967, 1975). Parten de la idea de que el MP proporcionará un modelo de referencia para la descripción de estilos culturales de interacción verbal. Observan ciertas convenciones usadas por los individuos y afirman que las convenciones pueden por sí mismas ser razón suficiente para hacer algo, es decir, que las características culturales de la interacción verbal tienen una razón de ser; existen bases racionales en esas convenciones en las que basan sus ejemplos.

Para este estudio se retoma únicamente el concepto de *cara* para analizar el comportamiento de ésta en el discurso, concretamente en el proceso de una trayectoria de reparación. El concepto de racionalidad no se considera en el análisis.

Brown P. y Levinson S. hacen una clasificación de los diferentes actos verbales que son intrínsecamente amenazas a la *cara* positiva y negativa de los interlocutores en una conversación

cotidiana. Bajo la perspectiva de que la cara es universal e interactiva existen actos que amenazan la cara positiva y negativa; entre ellos se exponen a continuación los que se considera ocurren o pueden ocurrir dentro del salón de clase.

Entre los actos que amenazan la cara negativa del oyente (O) se encuentran aquellos que indican potencialmente que el hablante (H) no intenta impedir la libertad de acción de O, éstos son:

Aquellos actos que predicen que O haga un acto futuro X y al ocurrir esto, se ejerce cierta presión sobre O para hacer el acto X, como son:

- Ordenes y peticiones: H indica que desea que O haga un acto X.
- Sugerencias y consejos: H indica que él piensa que O debe hacer cierto acto X.
- Recordatorios: H indica que O debe recordar hacer un acto X.
- Amenazas, advertencias: H indica que él o alguien o algo va a sancionar a O al menos que haga X.

Los actos que amenazan la cara positiva de O son los que indican potencialmente que el hablante no tiene cuidado en los sentimientos o deseos de su interlocutor, que en cierto modo no desea los deseos de O, entre estos se encuentran:

A) Los actos que muestran que H tiene una evaluación negativa de algún aspecto de la cara positiva de O:

- Desaprobaciones: H indica que no aprecia los deseos de O, así como sus actos, valores características personales, creencias, bienes etc.
- Desacuerdos: H indica que él piensa que O está equivocado sobre algún aspecto y tal equivocación la desaprueba.

B) Los actos que muestran que a H no le importa (o es indiferente) la Cara Positiva de O:

- Expresiones de emociones violentas o fuera de control: H le da a O la razón de temerle o sentirse apenado por él.
- Mencionar tabúes, incluyendo aquellos inapropiados en el contexto: H indica que no comparte los valores y miedos de O.
- Dar malas noticias para O o buenas para H: H indica su deseo de causar molestia en O y/o no le importan los sentimientos de O.
- Propiciar tópicos que pueden causar problemas como política, religión, racismo, etc.: H aumenta la posibilidad de amenazar la cara y crea una atmósfera peligrosa.

Bajo el contexto de que la cara es vulnerable para ambas partes, cualquier agente racional va a tratar de evitar los actos que amenazan las caras; o empleará ciertas estrategias para minimizar la amenaza, es decir, tomará en consideración el peso relativo de tres deseos:

- el deseo de comunicar el contenido de un X acto amenazador a la cara.
- el deseo de ser eficiente.
- el deseo de mantener la cara de O a cierto nivel.

Con base en estos tres deseos el hablante puede seguir alguna de las siguientes estrategias posibles:

Esquema # 1. Estrategias de un acto amenazador de la cara.



No hacer AAC

Cuando el hablante hace un acto AAC X directo está claro para los participantes que la intención comunicativa lleva a H a hacer X.

Por otro lado cuando un hablante hace un acto X indirecto no se puede considerar que ha tenido una intención particular al realizar X. Las realizaciones lingüísticas de las estrategias indirectas incluyen las metáforas, ironías, preguntas retóricas, tautologías, proposiciones incompletas. Por lo tanto hasta cierto punto el significado es negociable.

Hacer un acto sin acción mitigada significa hacerlo de la manera más directa, clara, no ambigua y concisa posible. Generalmente un AAC se hace de esta manera si el hablante no teme ninguna represalia de su interlocutor. Por ejemplo en circunstancias donde:

- H y O están en acuerdo tácito que la relevancia de la cara puede ser suspendida dado el interés en la urgencia o eficiencia.

- b) Cuando el peligro de amenaza de la cara de O es muy bajo dado que es de su interés. Por ejemplo un ofrecimiento.
- c) Cuando H es evidentemente superior en poder a O y puede afectar la cara de O sin perder la suya.

Por acción mitigada se entiende el hecho de darle cara al interlocutor, es decir, se intenta neutralizar el daño a la cara que conlleva el AAC haciendo algunas modificaciones o adiciones que indican que tal amenaza a la cara no es deseada o intencional, y que H reconoce los deseos de su interlocutor, y los de él mismo, de ser respetados. Tales acciones se conocen como un acto de cortesía y pueden tomar una de dos formas, dependiendo de cual aspecto de la cara es amenazado:

Cortesía positiva: se orienta hacia la cara positiva de O, la auto imagen positiva que desea de sí mismo. El hablante desea los deseos de O y lo trata como miembro de un grupo particular, un amigo o una persona cuyos deseos y personalidad son conocidos y apreciados. La amenaza potencial del acto se minimiza expresando que H desea al menos un deseo de O o por la implicación de que H aprecia a O, de tal manera que no significa una evaluación negativa de la cara del oyente.

Cortesía negativa: se orienta principalmente a satisfacer la cara negativa de O, su deseo de mantener su territorio y auto determinación. Las estrategias de cortesía negativa consisten en asegurar que el hablante reconoce y respeta los deseos de O en cuanto a su cara negativa y que no va a interferir o alterar la libertad de acción de O. Estas estrategias se caracterizan por mostrar auto control, formalidad y sujeción de parte de H, debido a que su interés se centra en el deseo de O de no ser impedido.

Dentro de la interacción los interlocutores escogen o pueden escoger cualquiera de las estrategias expuestas anteriormente. Los factores a priori que influyen en los hablantes para tomar alguna estrategia se pueden resumir de la siguiente forma:

Al hacer un acto directo el hablante puede potencialmente mostrar las siguientes ventajas: conseguir cierta presión pública sobre su interlocutor o en apoyo a él mismo; puede reflejar ser honesto al indicar que confía en su interlocutor, ser franco, evitar ser visto como un manipulador; puede evitar ser mal interpretado.

Al hacer un acto indirecto el hablante puede obtener ventajas de diferentes maneras: puede parecer ser cuidadoso; disminuir el riesgo de su acto; puede evitar la responsabilidad de ser mal interpretado y potencialmente causar daño.

Al hacer un acto directo con acción mitigada con cortesía positiva el hablante puede minimizar un acto de amenaza a la cara al asegurar a O que él se considera a sí mismo del mismo nivel y que le agrada y desea sus deseos.

Al hacer un acto directo con acción mitigada con cortesía negativa el hablante puede mostrar respeto hacia el O y además evitar o disminuir una deuda futura; puede mantener cierta distancia social y evitar la amenaza (o la potencial pérdida de cara) al adquirir ventaja sobre el interlocutor; muestra que tiene en mente la cara de su interlocutor.

Finalmente, escoger la última estrategia "No hacer el AAC" implica que H evita ofender a O con un particular acto amenazador de la cara, pero al mismo tiempo no realiza su deseo de comunicarse.

Lo expuesto hasta este punto se aplica al corpus obtenido en el salón de clase con el fin de analizar como es el comportamiento interactivo entre profesor y alumno al presentarse una fuente de problema y desencadenar una secuencia de reparación. Las hipótesis al respecto se exponen en el siguiente capítulo.

2. Capítulo II: Metodología del estudio

2.1 Objetivos

El objetivo de esta investigación es describir y analizar las trayectorias de reparación que se presentan en el discurso de dos diferentes niveles de inglés como lengua extranjera del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Concretamente los objetivos son:

1. Describir cuáles son y qué particularidades tienen las trayectorias de reparación que se presentan en el aula.
2. Qué tipo de reparación es más recurrente.

2.2 Planteamiento del problema y justificación.

A partir del desarrollo del análisis conversacional se muestra que existen en el habla cotidiana ciertos problemas que hablantes y oyentes resuelven de diferentes maneras muy específicas (Schegloff et. al. 1977). Por lo tanto se infiere que los problemas que se presentan dentro del aula también se solucionan de manera particular; es necesario entonces investigar cuáles son esos problemas y cuáles las maneras de solucionarlos; en este sentido la reparación juega un papel importante.

Este estudio de la reparación en el salón de clase también tiene como punto de partida el interés en el problema de la corrección de errores. En décadas pasadas se concebía al error como un fracaso en el desarrollo del aprendizaje de una lengua. Desde un punto de vista interactivo, la existencia de problemas y su solución no se limita al concepto de error y corrección sino a reconocer que hay un "arreglo" permanente entre hablante y oyente; van Lier en 1988 afirma que este arreglo es crucial para el desarrollo del lenguaje.

Si entendemos la interacción como una operación cíclica y secuencial de al menos cuatro sistemas: planeación, ejecución, interpretación y arreglo; el sistema de arreglo se puede entender también como negociación y monitoreo entre los interactantes e incluye como subsistema el proceso de la reparación.

La reparación es un proceso que se da tanto en el discurso cotidiano como en el salón de clase. Existe una clasificación de los tipos de reparación que se presentan en el lenguaje cotidiano, sin embargo, se han hecho escasos estudios sobre este aspecto en el ámbito del salón de clase y menos aún en el salón de clase de lengua extranjera. Leo van Lier en 1988 sostiene

que la reparación dentro del salón de clase es uno de los aspectos que hacen diferente el uso de la L2 con respecto al lenguaje ordinario en L1 e incluso al discurso en L1 dentro del aula; considera que es una variable para el aprendizaje de una lengua, inclusive se puede ver como una condición no suficiente pero si necesaria para el aprendizaje.

Para el análisis del corpus se integran las categorías de los modelos de Schegloff, E. Jefferson, G. y Sacks, H. (1977) sobre trayectorias de reparación, de Leo van Lier (1988) sobre la interacción dentro del salón de clase y de Brown P. & Levinson S. (1977) sobre la cortesía.

2.3 Hipótesis

Para el cumplimiento del objetivo de este trabajo y con base en los tres modelos de análisis expuestos en el Capítulo I de éste trabajo se plantean las siguientes hipótesis:

1. Las reparaciones en una clase de primer nivel son orientadas al medio.
2. Las reparaciones en una clase de quinto nivel son orientadas al mensaje.
3. Las reparaciones son en su mayoría didácticas en ambos niveles.
4. Se presentan en las secuencias de reparación actos amenazadores de la cara positiva y de la cara negativa del alumno.
5. El profesor comete actos amenazadores de la cara negativa del o los alumnos.
6. Se presenta en el salón de clase de L2 una trayectoria de reparación que es recurrente.
7. Existe en las reparaciones dentro del salón de clase de L2 una secuencia que no se reporta en la bibliografía consultada para la realización de este trabajo.

2.4 Metodología

Para la obtención del corpus se realizaron grabaciones audio de tres clases de primer nivel de inglés y tres de quinto nivel en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Con el propósito de no hacer un contacto brusco para los estudiantes y para la profesora al momento de realizar las grabaciones, se asistió a dos clases previas antes de éstas. No se les informó a las profesoras de que los días que se realizaron las grabaciones serían los que se tomarían como corpus. De la misma manera que no se les pidió absolutamente nada respecto al manejo de las actividades de la clase, es decir, no se controló ninguna variable; ésto en atención al objetivo de

este trabajo, que es describir y analizar la reparación en la clase de Inglés como lengua extranjera de manera "natural".

Posteriormente se realizaron las transcripciones completas de cada una de las clases; se extrajeron todas las secuencias de reparación y se analizaron con base en las categorías de los tres modelos anteriormente mencionados y expuestos en el Capítulo I de este trabajo.

3. Capítulo III: Análisis de las reparaciones

El análisis del fenómeno de la reparación en el corpus nos lleva a los resultados expuestos en esta sección, presentados en dos partes:

La primera (3.1) es una descripción general de cada una de las clases de cada nivel. Se hace con el fin de cumplir con una parte del objetivo de este trabajo, que es precisamente la descripción y para poder ver cómo y cuál es el desarrollo de las clases, sobre todo las actividades que se realizan durante los 50 minutos que dura cada clase, para después exponer las diferencias en las actividades entre niveles y el tipo de reparaciones en cada uno de éstos.

En la segunda (3.2) parte se muestran los resultados del análisis de todas las reparaciones en cada clase y en cada nivel, de acuerdo a los tres modelos utilizados en el presente estudio. Primero se presenta el modelo de secuencias de reparación (Schegloff, Jefferson & Sacks, 1977); en segundo lugar el de la reparación en el salón de clase (van Lier, 1980) , y finalmente el de la cortesía de (Brown y Levinson, 1977).

Con el objetivo de facilitar el acceso al análisis del corpus se presentan de manera resumida las categorías básicas de los modelos empleados:

1. Modelo de trayectorias de reparación:

En el siguiente cuadro se presentan los diferentes aspectos que entran en juego al momento de producirse una reparación:

Cuadro # 1. Trayectorias de reparación

| Trayectoria | Turno | Movimiento | Participante |
|-------------|-------|------------|--------------|
| 1 | 1T | FP + I + C | auto |
| 2 | 1T | FP | |
| | PT | I + C | auto |
| 3 | 1T | FP | auto |
| | 2T | - | otro |
| | 3T | I + C | auto |
| 4a | 1T | FP | auto |
| | 2T | I + C | otro |

Cuadro # 1 . Trayectorias de reparación (continúa)

| | | | |
|----|----|----|------|
| 4b | 1T | FP | auto |
| | 2T | I | otro |
| | 3T | C | auto |

Nota: FP (fuente del problema), I (iniciación), C (corrección)

T (turno), PT (punto de transición), auto (participante que produce la FP), otro (interlocutor de A).

2. Modelo de interacción en el salón de clase:

El modelo de de Leo van Lier propone las siguientes categorías:

- Orientación al medio: se enfoca en la forma y o funciones de la lengua meta.
- Orientación al mensaje: se enfoca en la transmisión de los pensamientos, información, sentimientos, etc.
- Orientación a la actividad: se enfoca en la estructura y organización del ambiente del salón, reglas para conducir actividades.
- Reparación didáctica: cuando el tipo de interacción es típica del salón de clase.
- Reparación conversacional: cuando se presenta una interacción común en conversaciones cara a cara entre hablantes nativos.
- Conjuntiva: la reparación que está designada a ayudar.
- Disyuntiva: la reparación que está designada a evaluar.

Estas últimas cuatro categorías se representan con un eje cada par, éstos se intersectan y forman el siguiente diagrama:

Diagrama # 1. Diagrama de las secuencias de reparación.



3. Modelo de la cortesía:

Brown, P. & Levinson, S. afirman que dentro de la Interacción los participantes siguen alguna de las siguientes estrategias:

Esquema # 1. Estrategias de cortesía



3.1 Primera Parte. Descripción de las clases.

En esta sección se expone la descripción de las clases que conforman el corpus de este trabajo con el fin de atender la parte de descripción marcada en el objetivo del mismo. Se presenta primero el primer nivel y después el quinto nivel.

3.1.1 Primer nivel

Primera clase:

A lo largo de la clase se desarrolla básicamente la misma actividad: los alumnos leen de una papeleta la descripción que corresponde a la imagen de una persona. El grupo está dividido en equipos de aproximadamente cinco o seis estudiantes.

La profesora va asignando el turno a un estudiante de cada equipo en orden cronológico, primero el equipo uno, después dos, tres, etc. Después de alguna frase descriptiva de parte del alumno la profesora interrumpe, y si la frase contiene una palabra nueva (adjetivo o sustantivo), como es el caso en la mayoría, la profesora pregunta por la traducción de cada palabra, como:

P big nose que será?

A nariz grande

P nariz grande big nose very good

o también sus interrupciones son repeticiones completas de lo que ha dicho el alumno. Al mismo tiempo la profesora va escribiendo en el pizarrón cada uno de los adjetivos y sustantivos que leen los alumnos con el objetivo de llenar un cuadro con el vocabulario nuevo, así termina la clase.

Segunda clase:

Hay una secuencia muy larga en la que intercambian información sobre un asunto extra clase. Se comienza la clase con la descripción de la imagen de una persona, las características de la cara, cabello, color, etc. La profesora muestra la imagen y empieza a describir, los alumnos participan de manera aleatoria. La profesora recurre mucho a decirles ¿se acuerdan?, "ya lo vimos" y sus turnos de habla son muy largos.

El tema nuevo de la clase es la descripción física de una persona, todo el cuerpo. Describen una imagen, los alumnos participan todos al mismo tiempo, la profesora los va guiando en el uso de diferentes adjetivos para describir a una persona. Les indica la tarea para el siguiente día.

La siguiente actividad es revisar la tarea, un ejercicio del libro. Les solicita a dos estudiantes que lean un diálogo y les corrige la pronunciación. Continúan con otro ejercicio del libro sobre una pareja de recién casados, corrige pronunciación; es un diálogo que van repitiendo y traduciendo. Así termina la clase.

Tercera clase:

Es necesario decir que en esta clase no se encontró ninguna secuencia de reparación susceptible de ser analizada, las reparaciones son todas auto reparaciones de la profesora. Cabe aclarar aquí, que para cumplir con los objetivos de este trabajo, sólo se consideran las reparaciones que conllevan una secuencia, una interacción.

Después de las descripciones anteriores se puede ver que de manera general las clases de primer nivel comparten entre sí algunas características:

La actividad que predomina es la realización de un ejercicio descriptivo para el manejo de vocabulario nuevo. En términos del trabajo que requiere hacer el alumno, implica aprender cómo expresar en inglés los referentes que se emplean para la descripción física de una persona, es decir, es aprender a expresar la equivalencia de algunos términos descriptivos de L1 en la lengua meta. Respecto a las secuencias de reparación sucede una de las siguientes tres cosas:

1. La profesora hace la iniciación con corrección (IC-) y el alumno en el siguiente turno se auto repara.
2. La profesora hace la iniciación preguntándole al grupo: ¿cómo se dice X?
3. La profesora recurre al reforzamiento como una manera de minimizar el Acto Amenazador de la Cara (AAC). Disfraza la reparación evidente con la repelición lenta y dirigida a todo el grupo.

Esta última es la trayectoria que sucede con mayor frecuencia. Eso quiere decir que la estrategia de amenaza del acto es directa con acción mitigada, es decir, el hecho de dirigirse a todo el grupo es una manera de minimizar el daño potencial a la cara del alumno (ver ejemplo 16).

3.1.2 Quinto nivel

La descripción de cada una de las clases de quinto nivel es la siguiente:

Primera clase:

La primera actividad que se desarrolla es la revisión de la tarea. La profesora le va asignando el turno a cada alumno y les va solicitando que respondan, se trata de escoger el adjetivo correcto de acuerdo al contexto de la oración, es decir, entre: depressed - depressing, exhausted - exhausting, embarrassed - embarrassing, etc. La segunda actividad es trabajar en pares y observar unas fotografías. Los alumnos deben plantear soluciones ya que se trata de

problemas de contaminación. Después de un minuto un par de estudiantes dice su propuesta de solución a la primera imagen, de la misma manera se revisan las otras dos fotografías. La tercera actividad es sobre el título y tema de la lectura que continúa en el libro, los alumnos tienen oportunidad de hablar de manera libre sobre éste, que es "ganar la lotería". Comentan sobre si alguien se ha sacado la lotería o si conocen a alguien que se la haya sacado; finalmente la profesora les pide que lo lean de tarea además de otro artículo que deberían haber llevado para ese día.

La última actividad es que forman sus equipos, que ya tienen asignados, para preparar un trabajo oral. Hacen los equipos y la profesora recorre cada uno de ellos hasta que termina el tiempo de la clase.

Segunda clase:

Empieza la clase con un "warm up" sobre lo que hicieron el día anterior. Después revisan la tarea, la profesora les pregunta si leyeron sobre "ganar la lotería" y se desarrollan dos diálogos con dos personas con diferentes experiencias sobre ganar la lotería. Les solicita a diferentes alumnos que lean el texto. Después de que terminan de revisar la tarea les hace la pregunta directa de qué harían si se sacaran la lotería, les pregunta a tres alumnos. Continúan con otra parte de la tarea, la profesora le va dando el turno a cada alumno para que conteste, y dice cuál es la tarea para el siguiente día. Cambian de actividad y les pide que hagan un ejercicio del libro, le solicita a un alumno que lea las instrucciones y después dos alumnos leen un diálogo. Una alumna toma el turno para dar su opinión sobre el futuro de su carrera dentro de cinco años; después les pregunta a otros alumnos sobre lo que estarán haciendo en cinco años. Les explica cómo se construye la oración en futuro y les pide que lo lean en el libro. Después algunos alumnos hacen oraciones usando "will + ing" se reparan algunas oraciones y cambian de actividad. Trabajan en pares para hacer un ejercicio del libro sobre cómo será la tierra en cien años, les pide que practiquen un diálogo, los alumnos, en pares, leen el diálogo y comentan sus opiniones. Finalmente forman sus equipos para preparar el examen oral y trabajan sobre eso.

Tercera clase:

Empieza la clase con la revisión de la tarea. La profesora le asigna el turno a un alumno diferente para cada respuesta, esta actividad toma mucho tiempo. El tema con el que se trabaja es el segundo condicional, en cada respuesta se detienen para ver si es correcta la respuesta del

alumno, algunos alumnos toman el turno para verificar sus propias respuestas. Cambian de ejercicio pero continúa la misma dinámica, también toma mucho tiempo y hay mucha participación libre de los alumnos. Después la profesora les indica cual será la lectura para el siguiente día y comentan sobre lo que dice el título y de lo que se puede tratar el texto. La siguiente actividad es trabajar en equipos sobre el examen oral. Finalmente dos equipos comentan ante todos sobre lo que hablaron, un equipo hace una breve representación a manera de ensayo. Se termina el tiempo de la clase.

Después de las anteriores descripciones de cada una de las clases, se puede ver que se realiza más o menos la misma secuencia de actividades en las tres, ésta es:

1. Revisión de la tarea, en donde la profesora le otorga el turno a un alumno diferente en cada ejercicio. Se puede presentar uno de dos caminos, ya sea que otro alumno exponga una duda o que el alumno a quien se dirige la profesora no conteste, entonces ésta le da el turno a otro alumno.
2. La realización de un ejercicio del libro. Alternadamente se propicia la participación libre de los alumnos para que expresen sus comentarios.
3. La elicitación sobre el tema de la lectura que continúa en el libro y que será tarea.
4. Trabajo en equipos para preparar su exposición oral.

Una característica común en todos los ejercicios es que la manera de revisarlos implica un trabajo, en su mayoría individual, ya sea como tarea o dentro del aula, o en trabajo en pares dentro del tiempo de la clase, y posteriormente todos revisan el ejercicio. De tal manera que casi todos los enunciados de los alumnos están permanentemente expuestos a la aceptación o no de la profesora y por lo tanto se amenazan las caras del alumno en turno. Las secuencias de reparación son muy variadas sobre todo la realización de la iniciación.

La diferencia entre primer y quinto nivel es que en primero se enseña vocabulario nuevo y cómo decirlo, cómo se dicen en inglés los referentes que ya se tienen en la lengua materna. Mientras que en quinto se presentan dos cosas, por un lado estructuras gramaticales más complejas y que se expresan por medio de una forma específica y propia de la lengua meta, es decir, no son literalmente traducibles sino que se requiere un conocimiento y familiarización previos con la lógica gramatical del inglés; por otro lado se incide en la pronunciación de muchos sintagmas, frases u oraciones completas. En ambos la reparación es lo que se busca

insistentemente. No existe una interacción sobre la visión del mundo sino sobre lo correcto o no de los enunciados, aunque se intente por parte de la profesora de hacer la clase participativa.

3.2. Segunda parte: Análisis de las reparaciones de acuerdo a cada uno de los modelos

En esta sección se presentan, por un lado, algunos datos cuantitativos sobre las reparaciones de acuerdo a las fuentes del problema que las originan, y por otro lado, el análisis cualitativo de las secuencias de reparación de acuerdo a los modelos de análisis expuestos en el Capítulo 1 de este trabajo.

El total de reparaciones en primer nivel es de 39, en quinto nivel es de 57. Es importante mencionar que la tercera clase de primer nivel no presenta ninguna secuencia de reparación.

En los siguientes cuadros se muestra el número de reparaciones en cada clase de acuerdo al tipo de la fuente del problema que las inicia.

Cuadro # 1.: Número de reparaciones y fuente del problema que las origina, primer nivel.

| Fuente del Problema | Clase | | | Total |
|---------------------|-------|------|------|-----------|
| | 1ra. | 2da. | 3ra. | |
| Pronunciación | 5 | 18 | - | 23 |
| Semántica | 3 | - | - | 3 |
| Ritmo | 3 | - | - | 3 |
| Procedimiento | 2 | - | - | 2 |
| Sintáctico | 1 | - | - | 1 |
| Entonación | - | 1 | - | 1 |
| Auto-Rep. alumno | 6 | - | - | 5 |
| Pragmática | - | 1 | - | 1 |
| | | | | 39 |

Cuadro # 2.: Número de reparaciones y fuente del problema que las origina, quinto nivel.

| Fuente del Problema | Clase | | | Total |
|---------------------|-------|------|------|-------|
| | 1ra. | 2da. | 3ra. | |
| Pronunciación | 8 | 5 | 3 | 16 |
| Semántica | 4 | 6 | 7 | 17 |

Cuadro # 2. (Continúa)

| | | | | |
|----------------------|---|---|---|-----------|
| Sintáctico-semántica | 4 | - | 2 | 6 |
| Auto-Rep.alumno | 2 | 3 | 1 | 6 |
| Búsqueda de palabra | 1 | 1 | 1 | 3 |
| Procedimiento | 1 | 1 | 1 | 3 |
| Pragmática | 2 | 1 | - | 3 |
| Auto-Rep.prof. | - | 2 | - | 2 |
| Entonación | 1 | - | - | 1 |
| Total | | | | 57 |

Estos cuadros muestran que la FP que más se presenta en primer nivel es la de pronunciación y en quinto con diferencia de uno, la semántica, la diferencia de éstas con respecto a las otras FP es considerable.

Respecto al cuadro de primer nivel se puede ver que el número de FPs de pronunciación es considerablemente mayor que los demás niveles lingüísticos, a ésta corresponden 23. La segunda en cantidad que le sigue son las secuencias de auto reparación del alumno con cinco; después, con tres, las FPs semántica y de ritmo; después con dos las de procedimiento y finalmente con una sola aparición las FPs de entonación y sintáctico-semántica.

En quinto nivel el número mayor de reparaciones lo tienen las FP semánticas con 17; después, con una diferencia de uno, las FP de pronunciación :16; después con seis, las auto reparación del alumno y sintáctico-semánticas; las FP de búsqueda de palabra, procedimiento y pragmática son tres; dos auto reparaciones de la profesora y finalmente una de entonación.

Lo anterior permite suponer que en quinto nivel los alumnos producen más FP semánticas debido a que hay una actividad cognitiva mayor que la que hay en primero. El problema en primer nivel es casi únicamente de pronunciación del sistema lingüístico meta; este problema permanece hasta quinto nivel en donde se presentan además otros problemas, como son los semánticos, pragmáticos y de procedimiento.

3.2.1 Análisis de las reparaciones con base en el modelo de trayectorias de reparación.

Schegloff et al. en 1977 encontraron que en una conversación cotidiana la secuencia de reparación que prevalece es la número 1 de su modelo, esto es, que el hablante que produce la fuente del problema (FP) es el mismo que realiza la reparación, se auto repara sin la intervención del interlocutor, es decir, sin una iniciación. Mchoul en 1990 encuentra que en una clase de contenido en L1 la secuencia que más se presenta es la 4a del modelo que él mismo amplía y que es el mismo que se presenta en el Capítulo 1 como Cuadro # 1. Trayectorias de reparación.

En las clases de inglés como lengua extranjera en el CELE-UNAM, de las secuencias que propone el modelo ampliado por Mchoul, la que más se presenta es la 4b. Por otro lado se presenta de manera recurrente una secuencia que no reporta la bibliografía y que cumple dos características básicas dentro de una gran variedad de secuencias, éstas son:

- 1.- La presencia de una iniciación del interlocutor (li). Esta puede ser directa o indirecta.
- 2.- La presencia de un turno que el alumno toma para auto repararse.

Cuando se presentan estas dos características consecutivamente, aunque en secuencias muy distintas, nos encontramos con una secuencia diferente a la 4a y 4b del modelo de secuencias de reparación. Se podría decir que es una extensión de 4a y llamarla 4c: es característica de una secuencia de reparación en una clase de inglés como lengua extranjera.

Es importante mencionar que una razón para que la iniciación sea directa o indirecta depende de la FP que la origina. Es decir, si la FP es de pronunciación casi todas las iniciaciones son directas. En primer nivel de un total de 23 secuencias de reparación con FP de pronunciación 20 son directas y tres son indirectas; en total, en éste nivel de 39 reparaciones 32 tienen una iniciación directa y siete son indirectas. En el caso del quinto nivel de un total de 16 secuencias con FP de pronunciación 14 son directas y dos son indirectas; y del total de 57, 16 son indirectas y 41 son directas.

En primer nivel del total de secuencias de reparación con FP semántica y sintáctico-semántica todas las iniciaciones de la profesora son indirectas. En cuanto a quinto nivel de un total de 17, nueve son indirectas y seis son directas. El turno de auto reparación del alumno, después de realizada la iniciación, es indistinto de la FP, es decir, generalmente el alumno toma un turno para auto repararse independientemente de la FP que ha producido. Hay algunas secuencias en las que el alumno se auto repara en el mismo turno y la profesora retoma la

participación del alumno pero ya no se presenta un siguiente turno para que el alumno se vuelva a auto reparar. Para mostrar todo lo anterior se presentan los siguientes ejemplos de los niveles: primero (ejemplos 1 y 2) y quinto (ejemplos 3,4 y 5) y, dado que las FP de pronunciación y semánticas tienen una frecuencia considerablemente mayor que las demás, se presentan ejemplos de secuencias cuyas FPs tienen uno de estos dos orígenes; para una mejor comprensión presentamos la notación de las transcripciones antes de los ejemplos:

| | |
|-------|---|
| A | alumno |
| P | profesor |
| As | alumnos |
| Ab | un alumno diferente de A |
| T | turno de habla |
| (.) | pausa |
| (()) | no se entiende o no se escucha claramente en la grabación |
| // | traslape |
| FP | fuerza del problema |
| AR-A | auto reparación del alumno |
| AR-P | auto reparación de la profesora |
| li | iniciación del Interlocutor |
| ci | corrección del Interlocutor |
| IC-i | iniciación corrección del interlocutor |
| AAC | acto amenazador de la cara |

Ejemplo 1:

| | | | |
|----|---|----------------------------|------|
| 1T | A | short turn up nose | FP |
| 2T | P | turn up una palabra | CI-i |
| 3T | A | turn up nose | AR |
| 4T | P | short pequeña turn up nose | C-i |

Análisis:

Es una secuencia de cuatro turnos cuya FP es de pronunciación.

1T. En el primer turno el alumno produce la FP, que es la pronunciación deficiente del verbo más la preposición.

2T. En el segundo turno la profesora hace la iniciación directa al mismo tiempo que proporciona la forma correcta, es decir, también corrige repitiendo la FP y ayuda al alumno al indicarle que es como si fuera una sola palabra.

3T. En el tercer turno el alumno lo toma para auto repararse repitiendo la frase que provocó la FP.

4T. En el cuarto turno la profesora realiza una confirmación de la iniciación hecha en el segundo turno, repite la frase desde una palabra antes lo que le da contexto a la FP, hace la traducción de ésta, y vuelve a corregir la FP.

Ejemplo 2:

| | | | |
|----|----|---|------|
| 1T | A | sm/a//l blue eyes //weavy | FP |
| | P | //ah ah a ver como? | IC-I |
| 2T | A | // sm/a//l | AR |
| | Ab | // sm/a//l | IC-I |
| 3T | P | sm/a//l | IC-I |
| 4T | A | sm/a//l | AR |
| 5T | P | ah entonces ahí también tenemos medida small que será small? | |

Análisis:

La FP de esta secuencia de cinco turnos es de pronunciación.

1T. En el primer turno el alumno produce la FP que es la pronunciación de la palabra "small", la dificultad está en la vocal intermedia. La profesora hace un traslape y hace la li indirecta al preguntarle: como?

2T. En el segundo turno el alumno repite la FP con el mismo problema y se da un traslape con otro alumno que hace una iniciación - corrección

3T. En el tercer turno la profesora hace la iniciación - corrección de manera directa al repetir la palabra que produjo la FP.

4T. En el cuarto turno el alumno se auto repara.

5T. En el quinto la profesora agrega la palabra al vocabulario y pregunta por su significado

Ejemplo 3

| | | | |
|-----|---|--|-----------------|
| 1T | A | we were all horrified when we heard about the disaster | FP |
| 2T | P | sorry sorry again | li |
| 3T | A | we were all horrified when we heard about the disaster | AR y FP |
| 4T | P | ok read it faster | li |
| 5T | A | disaster? | FP malentendido |
| 6T | P | no faster | aclaración |
| 7T | A | we were all horrified when we heard about the disaster | AR |
| 8T | P | ok that's better what about horrified? | li |
| 9T | A | horrified | AR |
| 10T | P | aha how? | li |
| 11T | A | horrified | AR |

Análisis:

Es una secuencia muy larga, la FP es de pronunciación, entonación y ritmo de la oración completa.

- 1T. La alumna presenta dificultad para leer y pronunciar algunas de las palabras y para darle ritmo y entonación a la oración completa.
- 2T. La profesora decide reparar el problema del ritmo y hace la iniciación indirecta, utiliza como estrategia la disculpa, como si el problema fuera que ella no entendió o no escuchó bien y le solicita a la alumna que repita.
- 3T. En el tercer turno la alumna se auto repara, sin embargo, no es suficiente.
- 4T. La profesora en el cuarto turno aprueba con ok le pide que lea más rápido, esto produce un malentendido para la alumna, lo cual es una FP pragmática.
- 5T. La alumna pregunta lo que entendió para ver si es correcto.
- 6T. La profesora le aclara, aquí termina la secuencia que atiende a la FP pragmática.
- 7T. La alumna repite la FP.
- 8T. En el siguiente turno la profesora aprueba y le pregunta sobre la pronunciación de una palabra en particular.
- 9T. La alumna responde a la petición de la profesora.

10T. La profesora acepta y le solicita que la repita.

11T. Finalmente la alumna atiende por última vez las iniciaciones de la profesora. Es una secuencia muy larga debido a que las iniciaciones que hace la profesora a lo largo de ésta son indirectas y a que se presentan más de una FP.

Ejemplo 4

.....
 1T A it's about e stories FP
 2T P stories story IC-I
 3T A story AR

Análisis:

Secuencia corta con FP de pronunciación.

1T. La FP es la pronunciación de la vocal /e/ al principio de una palabra que empieza con la consonante /s/. Esta pronunciación es común en hispanohablantes

2T. La profesora hace la iniciación corrección directa y dice la pronunciación correcta.

3T. El alumno toma el turno para auto repararse.

Ejemplo 5:

.....
 1T P Dulce the fourth
 2T A Inter... interviewer AR-A

3T P television interviewer
 fine number five Mercedes repite y acepta

Análisis:

1T. Secuencia muy corta en la que en el primer turno la profesora le da el turno individualmente a la alumna.

2T. En el segundo la alumna responde el ejercicio y se auto repara en el mismo turno.

3T. En el tercero la profesora repite la frase y acepta y le da el turno a otra alumna.

Esta es una secuencia, como algunas otras, en las que se presenta una secuencia de reparación conversacional (turno 2), pero ésta es seguida por una participación de la profesora que al aceptar la participación de la alumna repite la FP, es decir, le da un tratamiento didáctico a una FP conversacional.

Semánticas

En las secuencias de reparación cuya FP es semántica tampoco hay un patrón definido de turnos que sea recurrente, pero sí se presenta el hecho de que la profesora le da oportunidad al alumno de auto repararse, hace la iniciación indirecta evitando dar la corrección. Es importante resaltar que las secuencias con una FP semántica en quinto nivel son más largas que en primer nivel, es decir, implican un número mayor de turnos, y se presenta mayor participación de otros estudiantes, esto se puede ver en los siguientes ejemplos y en los ejemplos 17, 18 y 19:

Ejemplo 6:

| | | | |
|----|----|-----------------------------------|--------|
| 1T | A | I'll receive... | FP |
| 2T | P | aha more money (()) I will what? | |
| | | I will what? | li |
| 3T | Ab | earn | Ci |
| 4T | P | aha I will earn ok | acepta |

Análisis:

Secuencia corta de quinto nivel.

- 1T. Se presenta en el primer turno la FP semántica, el alumno enuncia el verbo "receive" para referirse a la expresión "recibiré dinero"
- 2T. En el segundo turno la profesora completa la frase y solicita la repetición del verbo con la mitad de la frase verbal + "what?" lo que hace que la li sea indirecta.
- 3T. En el tercer turno otro alumno hace la Ci y dice directamente el verbo correcto.
- 4T. En el cuarto turno la profesora acepta y repite la frase verbal completa.

Ejemplo 7:

| | | | |
|----|----|-----------------------------------|----|
| 1T | P | she has... | |
| 2T | A | she has she has short (()) | |
| 3T | P | como es la forma de los negritos? | li |
| 4T | As | kinky kinky | Ci |

Análisis:

Secuencia de primer nivel, corta.

- 1T. La profesora elicit información.
- 2T. La FP es semántica, el alumno dice otra palabra diferente de la que espera la profesora.
- 3T. Hace una iniciación indirecta al preguntar a todo el grupo que respondan la palabra correcta.
- 4T. Responden el adjetivo que la profesora espera.

Se presentan también secuencias de reparación con FP sintáctico - semántica, de búsqueda de palabra, entonación y ritmo. Los siguientes son ejemplos de éstas:

Sintáctico - Semántica

Quinto nivel

Ejemplo 8:

| | | | |
|---|----|-------------------------------------|------|
| 1 | P | do you remember people ? | |
| 2 | A | is (()) | FP |
| 3 | P | ah few people is? few people is? li | |
| 4 | As | are are | Ci |
| 5 | P | few people are interested | IC-1 |
| 6 | A | interested | AR |

Análisis:

Es un ejemplo de secuencias cuya FP es provocada por una interferencia de la lengua materna.

- 1T. En el primer turno la profesora dice la primera parte de una oración con entonación interrogativa para que un alumno la complete.

2T. El alumno completa la oración produciendo una FP doble, la primera es sintáctico - semántica, la segunda es de pronunciación. En la lengua inglesa al sustantivo *people* le corresponde el verbo en la primera persona del plural. El alumno dice *is* más un adjetivo que no se entiende lo cual provoca que sea una FP de pronunciación.

3T. La profesora atiende la FP sintáctico - semántica y hace la iniciación indirecta al repetir la oración incorrecta en tono interrogativo.

4T. Varios alumnos hacen la corrección al mismo tiempo.

5T. La profesora dice la oración completa correctamente con lo cual inicia al alumno directamente respecto a la pronunciación del adjetivo.

6T. El alumno toma el turno para auto repararse en la pronunciación del adjetivo *interested*

Primer nivel:

Ejemplo 9:

| | | | |
|----|---|--|------|
| 1T | A | this is | FP |
| 2T | P | pero cuando es la pregunta | ii |
| 3T | A | is this Misses Baker? | AR |
| 4T | P | is this Misses Baker? entonces como diríamos | |
| | | //is this | IC-I |
| | | //is this | |
| 5T | A | is this Bob | AR |
| 6T | P | is this Bob? yes it is, this is Carol Clark | |

Análisis:

Dos alumnos están leyendo un diálogo del libro. Primer nivel.

1T. En el primer turno el alumno dice el orden del verbo de tal manera que no corresponde al de una pregunta.

2T. En el segundo turno la profesora hace la iniciación indirecta y aclara que es una pregunta.

3T. Otro alumno responde la iniciación, y plantea la pregunta de manera correcta.

4T. La profesora repite la oración del alumno anterior y pregunta cómo se diría entonces la oración del primer turno, no da tiempo a que el alumno conteste, sin embargo, éste lo hace y se traslapan.

5T. El alumno finalmente se auto repara.

6T. En el turno seis la profesora confirma repitiendo la oración y continúa con lo que sigue.

Búsqueda de palabra

En quinto nivel se presentan algunas FPs que consisten en la búsqueda de alguna palabra en la lengua meta por parte del alumno, lo cual provoca que se desarrolle una secuencia de reparación. Esto es quizá común y propio de la reparación en una clase de lengua extranjera donde todos los participantes comparten la lengua materna (español). Los siguientes ejemplos muestran lo anterior:

Quinto nivel

Ejemplo 10:

| | | | |
|-----|----|---|---------|
| 1T | A | there are many people that in love that love is only the love with the with the how do say pareja? | FP |
| 2T | P | couple | IC-i |
| 3T | Ab | couple | IC-i |
| 4T | A | aha with the couple but there are other people that love is not only in the couple with the good, the animals... | AR y FP |
| 5T | P | good or God God | li |
| 6T | A | God ah | AR |
| 7T | P | aha acepta | |
| 8T | A | God, animals with the ehm about any thing | |
| 9T | P | other things love expressed in many //(() | |
| | A | //(() | |
| | | other things | Ci |
| 10T | A | yeah acuerda | |
| 11T | P | all right fine any other idea | acepta |

Análisis:

Es una secuencia en que la actividad es que los alumnos expresen su opinión sobre el tema de una lectura del libro. Es una secuencia con tres FP la primera es de búsqueda de palabra, la segunda de pronunciación y la tercera sintáctico - semántica

1T. La alumna expresa su idea y en el primer turno produce una FP de búsqueda de una palabra, ella pregunta por la traducción de la palabra "pareja".

2T. En el segundo turno la profesora inicia - corrige dándole la palabra que solicita la alumna.

3T. En el tercer turno otro alumno hace lo mismo que la profesora en el turno dos.

4T. En el cuarto turno la alumna continúa expresando su idea y produce una FP de pronunciación de la palabra God, la dice como good.

5T. La profesora hace la iniciación - corrección directa preguntándole cuál de las dos palabras "good or God"?, la profesora sabe de antemano que es la segunda y la repite.

6T. En el siguiente turno, la alumna se auto repara.

7T. En el 7T la profesora aprueba la AR de la alumna y permite que continúe.

8T. La alumna produce una FP sintáctico - semántica al enunciar: "any thing" en lugar de "other things" como se lo hace notar la profesora.

9T. En el turno 9, al hacer la iniciación - corrección se presenta un traslape con un alumno pero no se distingue, después la profesora repite la corrección.

10T. La alumna acepta la reparación y en el siguiente turno la profesora evalúa la participación de la alumna y pregunta si alguien más quiere expresar su idea. Es una secuencia compleja ya que presenta más de una FP.

Quinto nivel**Ejemplo 11:**

| | | | |
|----|---|--------------------------------------|---------|
| 1T | A | well I don't know I...how do you say | FP |
| 2T | P | aha I would what? | li |
| 3T | A | invertir | |
| 4T | A | invest | IC-I |
| 5T | P | invest aha | aprueba |
| 6T | A | I would invest | AR |

Análisis:

Es una secuencia de quinto nivel en la que están decidiendo lo que harían si se sacaran la lotería.

- 1T. La alumna no sabe cómo expresar lo que está pensando y empieza con una pregunta.
- 2T. La profesora retoma el verbo auxiliar y hace la iniciación preguntándole a la alumna qué es lo que quiere decir.
- 3T. La alumna dice el verbo en español.
- 4T. Otro alumno hace la iniciación corrección al decir el equivalente del verbo en inglés.
- 5T. La profesora repite el verbo que dijo el alumno en el turno anterior y aprueba.
- 6T. La alumna se auto repara y dice la oración completa.

Entonación**Primer nivel****Ejemplo 12:**

| | | | |
|----|---|---------------------------------|------|
| 1T | A | is this your book? | |
| 2T | A | oh no! is there a name in it | FP |
| 3T | P | is there a name in it? pregunta | IC-I |
| | | is there a name in it? | |
| 4T | A | is there a name in it? | AR |

Análisis:

Es una secuencia de primer nivel en la que dos alumnos están leyendo un diálogo del libro.

- 1T. En el primer turno un alumno lee una pregunta.
- 2T. En el segundo, otro alumno contesta y hace una pregunta y produce la FP al no dar la entonación adecuada.
- 3T. En el tercer turno la profesora hace la iniciación - corrección directa, repite la oración, le dice explícitamente que es una pregunta y la repite.
- 4T. En el cuarto turno el alumno se auto repara.

Quinto nivel

Ejemplo 13:

| | | | |
|----|----|--|---------|
| 1T | A | are you inter... interésed in foot ball? | FP |
| 2T | P | aha (()) | |
| 3T | A | inter... are you interes... | FP |
| 4T | As | interested interesting | IC-j |
| 5T | P | interested | IC-j |
| 6T | A | interested | AR |
| 7T | P | aha interested aha ok go on | accepta |

Análisis:

Secuencia de quinto nivel. Están revisando la tarea, una alumna lee su respuesta.

- 1T. En el primer turno hace una pregunta pero titubea en la pronunciación del adjetivo "interested".
- 2T. En el turno 2 la profesora acepta y dice algo que no se entiende.
- 3T. La alumna repite el inicio de la palabra pero vuelve a dudar en la terminación de ésta.
- 4T. Participan varios alumnos de manera conjunta en la iniciación - corrección, unos dicen una palabra otros otra.
- 5T. La profesora hace la iniciación - corrección de la entonación del adjetivo.
- 6T. La alumna se auto repara.
- 7T. En el turno 7 la profesora acepta y le pide a la alumna que continúe.

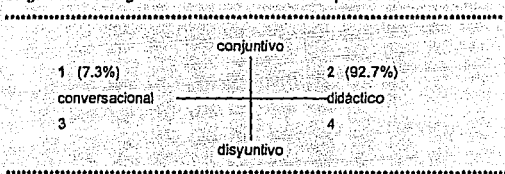
3.2.2 Análisis de las reparaciones con base en el modelo de la interacción dentro del salón de clase.

Leo van Lier propone un modelo de análisis de la reparación que se puede entender en dos partes. La primera es un diagrama en el que se intersectan dos ejes, uno es el que distingue el tipo de lenguaje: didáctico o conversacional y el segundo distingue si la iniciación se hace para ayudar o para evaluar al alumno. De tal manera que quedan cuatro cuadrantes en los que se combinan estos dos aspectos. La segunda parte distingue la orientación que tiene la reparación

con base en la función del lenguaje, es decir, si se orienta a la forma, al contenido o a la actividad (ver página 30).

Con base en lo anterior y después del análisis se encuentra que el 92.6% de las reparaciones se localiza en el espacio número dos del modelo. Esto quiere decir, que son reparaciones didácticas - conjuntivas, es decir, que son propias del salón de clase y que son para ayudar al alumno y no para evaluarlo. (en el capítulo 4 expresamos nuestra opinión respecto a esta última categoría). Cualquiera de la secuencias de los ejemplos de la sección 3.2.1. y 3.2.3 puede ser un ejemplo de esto. Por otro lado, el 7.3% se ubica en el espacio número uno del modelo, es decir, que son conjuntivas-conversacionales.

Diagrama # 2: Diagrama de las secuencias de reparación con resultados.



Las secuencias que corresponden al tipo número 1 son básicamente dos: por un lado, aquellas en las que en el primer turno el hablante se auto repara y no existe un turno posterior a éste, es decir, son trayectorias del tipo # 1 del cuadro de trayectorias que proponen Schegloff et al. Los siguientes ejemplos muestran lo anterior:

Primer nivel

Ejemplo 14:

| T | Part. | Contenido | |
|---|-------|-----------------------------------|------|
| 1 | A | ...very sholt very short straight | AR-A |

Quinto nivel

Ejemplo 15:

| T | Part. | Contenido | |
|---|-------|---|------|
| 1 | A | I was astonished when I heard they were to get divorced they always seemed too happy so happy together | AR-A |

Ejemplo 16:

| T | Part. | Contenido | |
|---|-------|--|------|
| 1 | P | and the third one oh I'm sorry the second one did you write the same? | AR-P |

Como se ve en estos casos el interlocutor no atiende la FP, es decir, no se desencadena una secuencia de reparación. Por ésta razón estas secuencias se excluyen del subsiguiente análisis; se mencionan aquí para ubicar en qué parte del modelo de van Lier se localizan ya que es bajo este modelo que se sugiere la diferenciación de las reparaciones didácticas vs. conversacionales. Por otro lado, se encuentran las reparaciones conversacionales que sí conllevan una secuencia de turnos, de éstas se encuentran dos que son de quinto nivel, ejemplos 17 y 18:

Ejemplo 17:

| T | Part. | Contenido | |
|---|-------|---|--|
| 1 | P | I think both neighbors should what did you say should tell? | |
| 2 | A | the authorities | |
| 3 | P | do what? | |
| 4 | A | I don't know to do somethig | |

Ejemplo 18:

| T | Part. | Contenido |
|---|-------|---|
| 1 | P | ...I don't know you have to saysomething else if say that well the thing is that we don't know why why is she saying that |
| 2 | A | why she? |
| 3 | P | he did I say it? uh I'm sorry well it's all right would you please continue? |

Estas dos secuencias son pragmáticas y tienen como característica que sí se pueden presentar en una interacción fuera del salón de clase.

Es preciso aclarar que por el contrario se presentan también en el corpus secuencias con FP pragmática o de auto reparación en el primer turno pero que tienen un tratamiento didáctico en los turnos siguientes a la FP, por ejemplo:

Ejemplo 19:

| T | Part. | Contenido |
|---|-------|--|
| 1 | A | green /el/ /ais/ /ais/ green eyes AR-A |
| 2 | P | green eyes |

En el segundo turno la profesora repite la FP después de que el alumno ya se había reparado en el primero.

Ejemplo 20:

| T | Part. | Contenido |
|---|-------|-----------------------|
| 1 | A | ...his... |
| 2 | P | ah yes yes he is who? |
| 3 | A | brothers |

- 4 P yeah perhaps (()) his brothers but who are, whose brothers?
 5 A (())
 6 P yeah who's he?
 7 A Kem's brothers
 8 P ah kem's brothers well Kem we are talking about Kem's brothers referent to Kem all right and the next one?

En el segundo turno de esta secuencia la profesora le hace una pregunta a la alumna; puede parecer una secuencia conversacional ya que se busca aclaración del referente de parte de la profesora. Sin embargo, decimos que es didáctica porque la profesora sabe de antemano la respuesta a su pregunta, solo le pregunta a la alumna para confirmar si ésta entiende. Es por eso que se considera una secuencia didáctica.

En términos cuantitativos, todo lo anterior puede ser más claro si vemos los dos ejes por separado de tal manera que se presentan los siguientes cuadros. El cuadro # 3 muestra el porcentaje de reparaciones didácticas en comparación con las conversacionales para ambos niveles.

Cuadro # 3: Comparación de los diferentes tipos de reparación.

| NIVELES | REPARACIONES DIDÁCTICAS | REPARACIONES CONVERSACIONALES | TOTAL |
|---------|-------------------------|-------------------------------|----------|
| 1 | 39 (100%) | - | 39(100%) |
| 5 | 50 (87.7%) | 7(12.3%) | 57(100%) |

Lo que permite ver este cuadro es que en primer nivel ninguna de las reparaciones es conversacional mientras que en quinto lo son únicamente siete.

Las definiciones en las que nos basamos para realizar este cuadro se encuentran en el Capítulo 1, páginas 30-31. Sin embargo, cabe recordar aquí que consideramos la reparación didáctica como aquella en la que el oyente (el profesor) hace evidente la presencia de una fuente del problema en la producción del hablante (alumno) y produce una iniciación, originando así una

secuencia de reparación; y la reparación conversacional como aquella en que los hablantes forman una secuencia de reparación del tipo 1,2 o 3 del modelo de Schegloff et al.

La función del lenguaje que domina en las siete reparaciones conversacionales es la orientación al mensaje, éstas se distribuyen como lo indica el siguiente cuadro:

Cuadro # 4: Distribución de las reparaciones conversacionales de acuerdo a la función del lenguaje. Quinto nivel.

| Orientación al mensaje | |
|---------------------------------|---|
| Semántica | 1 |
| Pragmática | 2 |
| Auto reparación del alumno | 2 |
| Auto reparación de la profesora | 2 |
| | 7 |

Dado que la diferencia de aparición entre las reparaciones didácticas y las conversacionales es considerable, nos enfocaremos en adelante a profundizar el análisis de las reparaciones didácticas. Consideramos que respecto a las conversacionales lo que hemos mencionado es suficiente para ubicar lo poco que se presentan en la interacción de las clases que componen el corpus.

Las diferentes reparaciones didácticas a su vez se presentan bajo diferentes funciones del lenguaje como lo muestra el siguiente cuadro:

Cuadro # 5: Funciones del lenguaje de las reparaciones didácticas.

| NIVELES | O-MEDIO | O-MENSAJE | O-ACTIVIDAD | TOTAL |
|---------|---------|-----------|-------------|-------|
| 1 | 32 | 5 | 2 | 39 |
| 5 | 21 | 28 | 1 | 50 |

En cuanto a la orientación de la función del lenguaje ocurre que todas las reparaciones que se originan de una FP de pronunciación, entonación y ritmo tienen una orientación al medio. Las que son semánticas, sintáctico-semánticas o pragmáticas tienen una orientación al mensaje, y las que se refieren a la actividad dentro del aula son orientadas a la actividad. Así, de acuerdo a los dos niveles estudiados se tiene el siguiente cuadro:

Cuadro # 6: Fuentes del problema de las reparaciones didácticas de acuerdo a las funciones del lenguaje.

| | 1er.Nivel | 5o.Nivel |
|-------------------------------|-----------|----------|
| Orientación al Medio | | |
| *Pronunciación | 23 | 16 |
| *Entonación | 1 | 1 |
| *Ritmo | 3 | - |
| *Auto reparación del alumno | 5 | 4 |
| *Auto reparación del profesor | - | - |
| subtotal | 32 | 21 |
| Orientación al Mensaje | | |
| *Semántica | 3 | 16 |
| *Pragmática | - | 1 |
| Cuadro #6. (Continúa) | | |
| *Sinléctico/semántica | 2 | 6 |
| *Búsqueda de palabra | | 3 |
| *Auto reparación del alumno | - | - |
| *Auto reparación del profesor | - | - |
| subtotal | 5 | 26 |
| *Procedimiento | 2 | 3 |
| *Auto reparación del alumno | - | - |
| *Auto reparación del profesor | - | - |
| subtotal | 2 | 3 |
| total | 39 | 50 |

De lo anterior se puede ver que en ambos niveles el total de reparaciones con orientación al medio es alto, esto es que el interés por la forma es mayor tanto para los alumnos como para las profesoras. En el quinto nivel corresponde a la orientación al mensaje tener un total mayor que la orientación al medio. En ambos niveles la orientación a la actividad es de frecuencia muy baja, es solo en algunos momentos de la clase cuando se presenta.

Todo lo anterior permite darnos cuenta que hay una clara tendencia dentro del salón de clase de inglés como lengua extranjera a que la función del lenguaje satisfaga una orientación a la forma tanto en primero como en quinto nivel. Además, en quinto nivel la función del lenguaje también atiende al mensaje. Esto permite suponer que la importancia sobre la orientación a la forma se da desde primer nivel y que permanece en el quinto nivel, y que el interés sobre el mensaje de los enunciados adquiere importancia en el quinto nivel y que en primero es muy escaso. Con esto se desprenden muchas interrogantes como: ¿Es característico del salón de clase de inglés o se presenta en la enseñanza de otras lenguas?, ¿Se debe al estilo de cada profesor, al método de enseñanza, a la edad de los alumnos o al objetivo de los cursos?. En ambos niveles es muy escasa la función lingüística para aclarar el procedimiento o la actividad a desarrollar. También es posible ver que las reparaciones son propias del salón de clase y que se realizan para ayudar al aprendiente.

Respecto al eje conjuntivo - disyuntivo todas las reparaciones son conjuntivas, es decir, que son para ayudar al alumno y no para evaluarlo, el cuadro # 7 muestra lo anterior.

Cuadro # 7: Comparación de las reparaciones conjuntivas & disyuntivas.

| NIVEL | REPARACIONES CONJUNTIVAS | REPARACIONES DISYUNTIVAS |
|-------|-----------------------------|-----------------------------|
| 1 | 39(100%) | - |
| 5 | 57(100%) | - |

3.2.3 Análisis de las reparaciones con base en el modelo de la cortesía.

En esta sección se expone el análisis de las reparaciones con las categorías de la teoría de la cortesía. Se aplican a las intervenciones que se hacen como reacción a la producción de la FP que desencadena una trayectoria de reparación.

Es preciso aclarar en este espacio que al analizar el corpus para enfrentar las hipótesis cuatro y cinco fue necesario profundizar en el modelo que proponen Brown P. y Levinson S. y a hacer la siguiente observación:

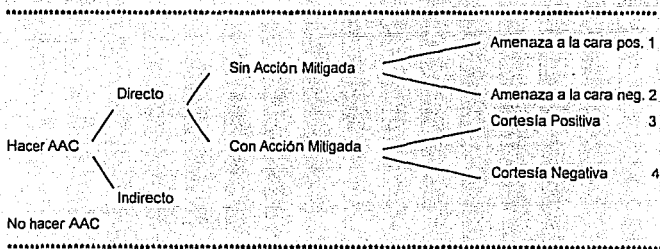
Cuando un acto es directo sin acción mitigada se puede tanto amenazar la cara positiva o la cara negativa (como se menciona en el Capítulo #1), esto es, se puede hacer un acto verbal que amenace la cara negativa del alumno o que amenace su cara positiva. Los autores en su esquema no consideran la naturaleza del acto verbal y sólo establecen la siguiente estrategia:

Hacer AAC → Directo → Sin Acción Mitigada

Consideramos que es importante describir cuales son los actos verbales así como cuál de las dos caras amenazan cuando se presenta un acto de esta naturaleza: directo, sin acción mitigada, aunque esta especificación no modifique las características propias de los actos de este tipo.

De tal manera que nuestra propuesta de aclarar los actos que intervienen en este tipo de estrategias nos lleva a plantear el siguiente esquema ampliado:

Esquema #2. Esquema ampliado de las estrategias de cortesía.



Hacer esta especificación al modelo permite ver que los Actos Amenazadores de la Cara pueden tomar diferentes caminos los cuales están indicados con los números del 1 al 4 en el esquema. Los caminos más frecuentes son el tipo 1 y tipo 2, esto quiere decir que los actos de la profesora al momento de hacer una iniciación indirecta e iniciación - corrección son en su mayoría directos sin acción mitigada. La variación se encuentra en que algunos son órdenes,

peticiones o recordatorios, los cuales amenazan la cara negativa del alumno, mientras que las desaprobaciones y desacuerdos amenazan la cara positiva del alumno. Los actos con acción mitigada con cortesía son menos frecuentes (tipo 3 y tipo 4). Los actos indirectos no se presentan, esto es comprensible si se piensa que en el contexto del salón de clase difícilmente habría ironías, metáforas, actos indirectos, etc. de parte de la profesora al reparar a un alumno.

Aunado a lo anterior y con el propósito de especificar más los resultados después de realizar el análisis, es necesario mencionar que se presentan en las secuencias de reparación turnos de la profesora en los que le ordena al alumno que repita, que conteste o que tome el turno. Al realizar alguno de estos actos la profesora produce un acto amenazador directo sin acción mitigada que puede ser de dos diferentes maneras:

1. Cuando el acto de que se repare es implícito, esto es, que la iniciación - corrección es la repetición de la FP, invitando con esto a que el alumno se auto repare. En primer nivel se presentan 32 reparaciones de este tipo. un ejemplo de éstos es:

Ejemplo 21:

| | | |
|-------|---|--|
| | | |
| 1 | A | parted in the /me/ /ma/ |
| 2 | P | middle |
| 3 | A | middle |
| 4 | P | parted in the middle que será parted in the middle? (.) con raya |
| | | |

2. Es cuando de manera explícita la profesora le dice al alumno que repita la FP con actos que son intrínsecamente amenazadores de la Cara como lo son las órdenes, solicitudes, recordatorios, desaprobaciones y desacuerdos (que son los actos que se presentan en el salón de clase). En primer nivel se presentan siete reparaciones con actos de este tipo:

- otra vez
- ¿cuando es pregunta?
- brown...te voy a pellizcar ¿si te pellizcara que dirías?
- ah ah ah ¿a ver como?
- your book right...?
- ¿como se dice there's?
- ¿cómo es la forma de los negritos?

En quinto nivel los actos de este tipo que se presentan son los siguientes 16:

- say...
- come on pronounce that
- read it fast
- how do you pronounce change?, how did you say?
- again... how do you pronounce this?
- the second Miguel Angel?
- I'll be or I'll be using?
- Agustín continue if Sara would be a man...
- is that correct?
- how do you pronounce it?
- is it right?
- come on read that please
- again
- pardon
- have you noticed this?
- I don't think is right what do you think?

En resumen, los Actos Amenazadores de la Cara (AAC) se realizan dentro de una secuencia de reparación en el momento en que la profesora hace una iniciación indirecta o iniciación con corrección directa. Es en esos turnos de la secuencia en los que se expone alguna de las dos caras del alumno reparado. En algunas ocasiones se realizan los AAC sin acción mitigada y en otras ocasiones con acción mitigada. En ambos niveles se presentan actos que amenazan la cara positiva o negativa de los alumnos. La profesora del primer nivel realiza más actos con acción mitigada, es decir, con cortesía (ejemplo 22); la profesora de quinto nivel realiza más actos sin acción mitigada (ejemplo 23).

Se presentan en quinto nivel algunos AAC que son actos colectivos, es decir, actos que realizan muchos alumnos al mismo tiempo y en atención a la misma FP, son actos que expresan desaprobación, por lo tanto amenazan la cara positiva del alumno que produce la FP (ejemplo 17, turno 6). Esto puede ser un tipo de AAC específico del salón de clase de lengua extranjera. Habría que realizar más investigaciones al respecto para poder dar resultados definitivos en este sentido.

Todo lo anterior se muestra en los siguientes ejemplos. Dado que en primer nivel la mayoría de las FP son de pronunciación, y en quinto nivel son semánticas, como se mencionó arriba, se presentan los siguientes ejemplos.

Los asteriscos señalan los turnos en los que se localiza el AAC.

Primer nivel.

Ejemplo 22:

| | | | | |
|-----|-----|-------------------|--|---------|
| 1T | A | straight red hair | FP | |
| * | 2T | P | straight otra vez straight red hair straight red hair | IC-VAAC |
| 3T | A | (()) al albrow | | |
| * | 4T | P | eyebrows todos eyebrows | IC-VAAC |
| 5T | A | eyebrows | | |
| 6T | P | eyebrows | | |
| 7T | As | eyebrows | | |
| * | 8T | P | entonces como Carlos? | IC-VAAC |
| 9T | A | eyebrows | | |
| * | 10T | P | no pero antes | IC-VAAC |
| 11T | A | light | | |
| * | 12T | P | light que era light? | |

Análisis:

Es una secuencia larga, la FP es de pronunciación.

- 1T. En el primer turno el alumno produce la FP al expresar con dificultad la frase: straight red hair.
- 2T. En el segundo turno la profesora inicia - corrige directamente diciendo la palabra correcta y después le solicita al alumno que repita; aquí el Acto Amenazador de la Cara (AAC) es directo sin acción mitigada, se amenaza la cara negativa del alumno al ordenarle que repita la FP, el alumno se auto repara y se traslapa con la profesora.
- 3T. En el tercer turno el alumno continúa la oración, se AR en la pronunciación.
- 4T. En el cuarto turno la profesora inicia y corrige directamente dando la palabra correcta y después ordena a todo el grupo que repita. Con esto realiza un acto directo con acción mitigada con cortesía positiva al mostrar respeto hacia el alumno y pedirle a todo el grupo que repita.

5T. Únicamente repite un alumno.

6T. La profesora vuelve a decir la palabra y a hacer el mismo AAC que en el turno 4.

7T. Es un turno en el que todos repiten la palabra.

8T. En el octavo turno la profesora regresa con el alumno y le pregunta directamente, esto es un AAC sin acción mitigada que amenaza a la cara negativa del alumno al enfrentarlo y preguntarle cómo se dice.

9T. El alumno responde.

10T. La profesora desapueba y le solicita que repita lo que había dicho antes, es un AAC directo sin acción mitigada con amenaza a la cara positiva por la desaprobación.

11T. El alumno repite la palabra anterior a la FP y la profesora la repite y le pregunta al grupo cuál es su significado, con lo cual mitiga la amenaza a la cara positiva del alumno al hacer la pregunta a todo el grupo en general y con esto no expone al alumno a evidenciar su desconocimiento ante el grupo. Es un acto directo con acción mitigada con cortesía positiva.

Quinto nivel.

Ejemplo 23:

| | | | | |
|---|----|----|---|--------|
| | 1T | A | if Denise were checking to see after she (()) the way she would | FP |
| • | 2T | P | I don't think it's right what do you think? | II/AAC |
| | 3T | A | she is missing a verb no? | |
| • | 4T | P | again | II/AAC |
| | 5T | A | if Denise were checking to see after she went away of vacation she would returned the book at time | |
| • | 6T | As | no,no,no | II/AAC |
| • | 7T | P | I think it's not right sorry it's not right any other? | II/AAC |
| | 8T | A | if Denise has checked her library books with you she /would have paid a fine | |
| | | P | /with you with you she what? she wouldn't have paid a fine | |
| | 9T | P | she wouldn't have paid a fine ah! yes sorry that's correct a multa sorry yes? I think that's right listen to him again | |

Análisis:

- 1T.La FP es semántica, la alumna que la produce elabora una oración que no tiene sentido.
- 2T.La profesora desaprueba la oración diciendo que ella piensa que no está correcta. Es un acto directo sin acción mitigada con amenaza a la cara positiva de la alumna debido a la desaprobación; en cuanto a la segunda parte del turno de la profesora: le pregunta al grupo qué piensan de la respuesta de la alumna, con esto expone la imagen de la alumna al someter su enunciado a la evaluación de los demás.
- 3T.Una alumna expresa su opinión respecto a la falta de su compañera. Con esto continúa el acto que amenaza la cara positiva de la alumna hecho en el turno anterior.
- 4T.La profesora le solicita u ordena que repita la oración. Con esto la alumna de la FP sigue siendo expuesta a sus compañeros. La profesora está segura y sabe que la oración de la alumna implica una FP semántica y además realiza un acto amenazador directo sin acción mitigada con amenaza a la cara negativa al ordenarle que repita.
- 5T.La alumna repite la oración.
- 6T.Muchos de los alumnos enseguida expresan su desaprobación a la oración. Esto es un acto colectivo directo sin acción mitigada con amenaza a la cara positiva.
- 7T.La profesora confirma que está incorrecta y en un intento de minimizar el acto amenazador se disculpa con un sorry, repite su evaluación y pregunta si alguien tiene otra oración. Sin embargo, no deja de ser un AAC directo sin acción mitigada con amenaza a la cara positiva por la desaprobación.
- 8T.Otro alumno expresa una oración que a la mitad la profesora interrumpe con un traslape para preguntar algo que no entendió. Esto le da oportunidad al alumno de auto repararse y de aclararle a la profesora su duda.
- 9T.La profesora aprueba la oración y se disculpa por la interrupción y se dice para ella misma la palabra que no entendió en español. Finalmente aprueba otra vez la oración y le pide a todo el grupo que la escuche nuevamente. No hay AAC al alumno de la oración correcta.

Ejemplo 24:

.....

1T A Sara wanted to study architecture her parents told her it
was a man profession so she become a teacher

| | | | |
|---|-----|---------------------------|--|
| | | ...if Sara would be a man | FP |
| | 2T | P | aha |
| | 3T | A | she she would be ...(.) |
| • | 4T | P | Agustin continue if Sara would be a man |
| | 5T | A | if Sara would be a man she she would have she would been she would have been an architecture |
| • | 6T | P | an architect |
| | 7T | A | an architect |
| • | 8T | P | aha is that correct ? (.) is it correct? if Sara would be a man she would have been an architect |
| • | 9T | A | not were |
| | 10T | P | ah! you see if Sara... |
| | 11T | A | were were |
| | 12T | A | you can say were but... |
| | 13T | A | (()) |
| | 14T | A | wait wait if you say were if you say if Sara were a man she... |
| | 15T | A | she would |
| | 16T | A | she would be |
| | 17T | P | ok that's one point if Sara were a man what? |
| | 18T | As | she would be an architect, could, could |
| | 19T | A | both are right she could be an architect //an architect or she would be an architect yes? what about if you want to say something else? if Sara... |

Análisis:

1T. Es una secuencia muy larga, en la que incluso se producen tres FP. La primera ocurre en el primer turno cuando el alumno se detiene a la mitad de la oración para pensar la respuesta correcta, se puede considerar una FP pragmática.

2T. En el segundo turno la profesora acepta y espera que continúe.

3T. En el tercer turno continúa pero se detiene al momento de tener que dar una respuesta concreta, hace una pausa que provoca que la profesora lo presione en el siguiente turno.

- 4T. La profesora hace la iniciación ordenándole que continúe y repite parcialmente la respuesta del alumno. Es un Acto directo sin acción mitigada con amenaza a la cara negativa del alumno al invadir su persona y ordenarle que continúe.
- 5T. En el quinto turno el alumno retoma la oración desde el principio y al momento de completarla se auto repara y produce dos FPs. La primera es semántica y es atendida en los siguientes turnos. La segunda es sintáctico - semántica y la profesora la atiende de inmediato, es una palabra por otra: "architecture" por "architect".
- 6T. De tal manera que en el turno seis la profesora hace la iniciación - corrección directa. Es un acto AAC directo sin acción mitigada con amenaza a la cara positiva del alumno al hacer la evidencia directa de que ha producido una FP.
- 7T. En el turno 7 el alumno se auto repara.
- 8T. En el turno 8 la profesora acepta la auto reparación del alumno y le pregunta al grupo si está correcta la oración del alumno y la repite, es una iniciación indirecta y un AAC directo sin acción mitigada que expone la imagen del alumno al preguntar la opinión al grupo.
- 9T. Una alumna opina que no y expresa la forma temporal que ella cree que debería de corresponder. Es un acto directo sin acción mitigada con amenaza a la cara positiva por la desaprobación.
- 10T. La profesora acepta la opinión de la alumna con una expresión y les hace notar al grupo y al alumno dónde se presenta un problema, empieza la oración para que ellos continúen.
- 11T. Los alumnos completan la oración diciendo el verbo.
- 12T. La profesora hace una iniciación indirecta y empieza una explicación.
- 13T. Una alumna expresa algo que no se entiende y que interrumpe el turno de la profesora.
- 14T. AAC directo sin acción mitigada con amenaza a la cara positiva del alumno al pedirle que se espere. Hace la iniciación y les expone la situación condicional de la oración principal y los deja que ellos completen cómo debe de ser el verbo de la oración subordinada.
- 15T. Un alumno expresa su opinión.
- 16T. Otro alumno repite y completa la participación anterior.
- 17T. La profesora hace la iniciación indirecta y les señala que eso es lo que tienen que notar si dicen de una forma el verbo de la oración principal, después hace la reparación con what?

18T. Los alumnos repiten la segunda parte de la oración, un alumno menciona un verbo modal, otro alumno, otro.

19T. La profesora les indica que ambos son correctos y hace las dos oraciones con los dos verbos modales. Después hace la iniciación indirecta con una pregunta sobre cómo expresar otra idea.

Ejemplo 25:

| | | | |
|-----|----|---|-------|
| 1T | A | excuse me | |
| 2T | P | yes | |
| 3T | A | ehm if Sara parents hadn't told her it was a man profession she would have been an architect | FP |
| 4T | P | oh yes if Sara's parents what? | I/AAC |
| 5T | A | had hadn't told her | |
| 6T | P | hadn't told her aha | |
| 7T | A | it was | |
| 8T | P | aha it was | |
| 9T | A | a man profession | |
| 10T | P | aha | |
| 11T | Aa | she would | |
| 12T | Ab | she could be | |
| 13T | Aa | she would've been an architect | |
| 14T | P | is it right? | I/AAC |
| 15T | A | no | |
| 16T | P | no? why no ? (,) if Sara's parents hadn't told her | |
| 17T | A | //she ...(.) | |
| | A | //it's right | |
| 18T | P | it's right | |
| 19T | A | it's fine | |
| 20T | P | yeah it's right. Now have you noticed this, the contraction? | |
| 21T | A | aha | |
| 22T | P | how do you pronounce it? | I/AAC |
| 23T | As | she would [v] been she would [ob] been she would [v] been she would [f] been | |

- 24T P remember like an "f" would {f} been would {f} been
see it's pronounce like an "f"aha come on read that sentence please
- 25T A if Sara's parents...
- 26T P all of you come on read it
- 27T A aloud?
- 28T P yeah aloud
(todos leen)
-

Análisis:

Esta es también una secuencia muy larga, se desarrolla enseguida de la del ejemplo anterior, incluso es sobre el mismo ejercicio. Es un claro ejemplo de cuando una alumna expone sus caras y solicita el turno y la aprobación o evaluación de la profesora.

1T. En los turnos 1 y 2 la alumna solicita el turno y la profesora se lo concede, respectivamente.

3T. En el 3T la alumna dice la oración condicional completa, produce una FP sintáctico - semántica al decir Sara parents y termina la oración con entonación interrogativa.

4T. La profesora en el cuarto turno acepta, hace la iniciación - corrección directa sobre la frase Sara's parents y le solicita que repita toda la oración con: " what"?. Es un acto directo - sin acción mitigada con amenaza a la cara positiva de la alumna dado que al hacer la IC-i evidencia una desaprobación a lo dicho por ella.

5T. La alumna responde y produce una FP que ella misma auto repara.

6T. En el siguiente turno la profesora repite lo que ha dicho la alumna y acepta.

7T. La alumna continúa lentamente.

8T. La profesora acepta y repite.

9T. La alumna continúa la oración lentamente para que la profesora la evalúe.

10T. La profesora acepta.

11T. La alumna enuncia el verbo correspondiente a la segunda parte de la oración condicional usando el verbo modal: "would".

12T. Otro alumno interviene para hacer una iniciación - corrección con el verbo modal: "could". Es un acto amenazador de la cara positiva de la compañera al tratar de evidenciar que cometió un error.

- 13T. La alumna continúa con la oración sin poner atención en la intervención de su compañero.
- 14T. La profesora le pregunta al grupo si está correcta la oración de la alumna. Es un acto directo sin acción mitigada que amenaza la cara positiva de la alumna, al exponer a la alumna a la opinión del grupo respecto a la oración que dijo.
- 15T. En el turno 15 una alumna responde que no!.
- 16T. En el siguiente turno la profesora pregunta por qué no y repite la primera parte de la oración.
- 17T. La alumna que opina que no está bien intenta decir algo, pero solo dice: she.... Se presenta un traslape con otro alumno que dice que si está correcta.
- 18T. La profesora aprueba y repite que si está correcta.
- 19T. Otra alumna repite que si está bien.
- 20T. La profesora acepta que sí está correcta y les pregunta si notaron la pronunciación de la contracción. Es un acto directo sin acción mitigada con amenaza a la cara negativa de todo el grupo.
- 21T. Una alumna contesta que si.
- 22T. La profesora le pide a todo el grupo que la pronuncie. Es un acto colectivo, sin acción mitigada con amenaza a la cara negativa colectivo, ya que está dirigido a todo el grupo y es una pregunta para ver cómo pronuncian.
- 23T. Algunos alumnos dicen la contracción con el fonema /b/, un alumno lo dice con /f/.
- 24T. La profesora les pide que recuerden cómo se dice; "like an 'f", y les ordena que lean toda la oración. Es también un acto de amenaza colectiva al pedirles que recuerden, es un acto directo sin acción mitigada con amenaza a la cara negativa por el recordatorio y además por la orden.
- 25T. Una alumna empieza a leer.
- 26T. La profesora les ordena que todos lean. Se repite el acto del turno 24.
- 27T. Un alumno pregunta si en voz alta.
- 28T. La profesora confirma que si.
- 29T. Todos leen en voz alta.

De los turnos 5 al 14 es una secuencia en la que la alumna misma expone su cara ante la profesora y el grupo con el objeto de que ésta la evalúe. Es un ejemplo en el que el alumno asume su posición dispar respecto a la profesora, es la circunstancia que caracteriza los actos sin

acción mitigada, se debe quizá a que los interlocutores están de acuerdo en que la cara pierde relevancia dado el interés en la eficiencia.

El número de ejemplos utilizados en este capítulo para mostrar lo que cada modelo nos indica es diferente. La cantidad de ejemplos para comprobar las hipótesis y demostrar lo que nos dice el modelo de Schegloff, E. Jefferson, G. y Sacks, H. es mucho mayor que la empleada para analizar con base en modelo de Brown, P. y Levinson, S. y más aún que el de Leo van Lier. Esto se debe en primera instancia a que el modelo de Schegloff et al. nos permite analizar diferentes aspectos dentro de una secuencia de reparación, como son: el origen de la FP; la secuencia de los turnos; la presencia o no de un turno de auto reparación de parte del alumno; el turno de iniciación, si ésta es directa o indirecta y si conlleva una corrección, y la presencia de alguna iniciación de parte de otro estudiante.

El análisis con base en el modelo de Leo van Lier, después de realizado, muestra que los datos se pueden clasificar en categorías muy amplias. Todas las secuencias de reparación presentan un lenguaje didáctico, es decir, propio del salón de clase; las iniciación e iniciación - corrección de parte de la profesora son conjuntivas, es decir, son para ayudar al alumno y no para evaluarlo. Estas dos características colocan a la mayoría de las secuencias de reparación en el cuadrante número dos de los ejes que propone el modelo. Por otro lado y como consecuencia de lo anterior la mayoría de las secuencias de reparación tienen una orientación al medio, es decir, a la forma; aunque en quinto nivel se presenta un número mayor de secuencias de reparación con orientación al mensaje es decir, al contenido.

En cuanto a los resultados del análisis con base en el modelo sobre la cortesía que proponen Brown, P. y Levinson, S. se ve que existe una mayor tendencia a utilizar los Actos Amenazadores de la Cara (AAC) directos sin acción mitigada con amenaza a la cara positiva y a la cara negativa. Lo anterior nos permite evaluar positivamente la propuesta hecha al modelo sobre especificar la cara que se amenaza cuando se realiza un acto directo sin acción mitigada.

En el siguiente capítulo se confrontan los resultados de este análisis con las hipótesis que guían el presente estudio.

4. Capítulo IV: Discusión

En este capítulo se presenta el análisis de los resultados después de enfrentar las hipótesis que guían este estudio con la descripción y el análisis de cada una de las secuencias de reparación.

En primer nivel el porcentaje de reparaciones orientadas al medio es de 69.2%, esto permite comprobar la hipótesis número uno en el sentido de que en primer nivel las reparaciones son de este tipo. Dentro de éstas las fuentes del problema de pronunciación ocupan el 58.9% y un 10.3% corresponde a las de entonación y ritmo. Esto permite afirmar que la principal función del lenguaje a nivel de principiantes se orienta a la forma de la lengua meta. Si bien no lo son todas, como se plantea en la hipótesis, sí es una gran mayoría. Las FP que completan el resto son entre semánticas y de procedimiento, lo cual es entendible dado que se trata de una clase de lengua, en donde de alguna manera se hace negociación de significados y de manera natural, por el contexto, ocurren ajustes respecto al proceder de la clase.

Primer nivel

Orientadas al medio

| | |
|--------------------|--------------|
| pronunciación | 58.9% |
| entonación y ritmo | 10.3% |
| Total | 69.2% |

La hipótesis número dos, que plantea que las reparaciones en quinto nivel son orientadas al mensaje, es parcialmente cierta. En comparación con primer nivel, en quinto aumenta el número de reparaciones orientadas al mensaje (50.8%), entre éstas hay semánticas (29.8%), sintáctico - semántica (10.5%), búsqueda de palabra (5.2%) y pragmática (5.2%). Sin embargo, no disminuye mucho el número de reparaciones cuya fuente de problema es de pronunciación, éste es 28%. Lo anterior permite afirmar que en quinto nivel, por un lado, se mantiene la atención a la forma, y por otro, crece la preocupación por el contenido, tanto de parte de la profesora como de los alumnos.

En el siguiente cuadro de porcentajes se puede ver más claramente lo anterior:

Quinto nivel

| | |
|------------------------------|--------------|
| Orientadas al mensaje | 50.8% |
| semánticas | 29.8% |
| sintáctico- semántica | 10.5% |
| búsqueda de palabra | 5.2% |
| semántica | 5.2% |
| | |
| Orientadas al medio | 28% |
| pronunciación | 28% |
| | |
| Total | 78.8% |

Los resultados respecto a las hipótesis primera y segunda, anteriormente mencionados, permiten afirmar que la tendencia desde primer nivel y que permanece hasta quinto en cuanto a la presencia de fuentes del problema de pronunciación, se debe a la naturaleza de la lengua meta, el inglés. Este es un sistema lingüístico completamente diferente al español, pero especialmente a nivel fónico, de entonación y ritmo; no sólo es diferente sino que además presenta una dificultad para los hispanohablantes que lo empiezan a producir oralmente después de los 18 años de edad, como es el caso de los alumnos que participan en el corpus de este trabajo. Sería interesante analizar cuáles son las fuentes del problema que se producen en otras lenguas que se acercan más al español en cuanto a la pronunciación, y realizar una comparación con algunas que resulten más distantes.

Después de analizar las secuencias de reparación se ve que éstas aparecen en cualquier tipo de actividad que se realice en la clase, tanto al principio, en la revisión de la tarea, como en ejercicios del libro realizados en la clase (en el caso de quinto nivel); o como en la revisión de la tarea y ejercicios con material didáctico (primer nivel).

En términos del modelo de Leo van Lier es apabullante la cantidad de reparaciones que aparecen con características de didácticas - conjuntivas y orientadas al medio, a estas últimas corresponden casi todas las que son de pronunciación. Es decir, casi todas las secuencias de reparación que se presentan en el discurso del salón de clase son didácticas, o sea, que sí corresponden con el contexto que las enmarca, el salón de clase; y son también conjuntivas, es decir, que ayudan al aprendiente. Con lo anterior se comprueba como verdadera la hipótesis

número tres, la cual plantea que la mayoría de las reparaciones son de tipo didáctico para los dos niveles. Para precisar lo referente al término "mayoría", cuantitativamente el porcentaje de reparaciones didácticas por nivel y en total es:

Cuadro # 8. Comparación de reparaciones didácticas & conversacionales.

| | Didáctico | Conversacional |
|--------------|------------|----------------|
| Primer Nivel | 39 (100%) | |
| Quinto Nivel | 50 (87.7%) | 7 (12.3%) |
| Total | 89 (92.7%) | 7 (7.2%) |

En ambos niveles la reparación es lo que se busca insistentemente. No existe una interacción sobre la visión del mundo sino sobre lo correcto o no de los enunciados.

Caba mencionar aquí que el eje conjuntivo - disyuntivo que propone Leo van Lier en su modelo, para el análisis no presenta gran relevancia. Parece que el principio del concepto mismo es muy débil dado que es muy subjetivo, depende casi exclusivamente de la apreciación del analista. Leo van Lier define la reparación conjuntiva como aquella que está designada a ayudar o apoyar y la disyuntiva como la que evalúa, desafía y/o compete. Sin embargo, en los ejemplos que utiliza para aclarar estas diferencias no es muy claro que, en el caso de la reparación disyuntiva, el interlocutor esté evaluando. Uno de los ejemplos que emplea es el siguiente; las letras indican: T (teacher), L (learner), L7 (learner 7), LL (varios estudiantes al mismo tiempo)

- 1 T oh okay Ruben how about number five ..
- 2 L7 five oh
- 3 T number.... I'm sorry four okay yeah
- 4 LL //four/four/

No parece que la aclaración de los alumnos respecto al número de ejercicio que continúa sea en algún momento una evaluación, desafío o competencia; más bien es una especie de negociación, en este caso acerca del ejercicio sobre el que se va a trabajar, o sea sobre la actividad. Pensamos que se puede saber si la reparación es evaluativa o de ayuda percibiendo la intención de quién la hace, si emplea un tono de evaluación o no; es decir que a nivel discursivo

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

no es posible determinar esto, sino a nivel pragmático e incluso gestual, y esto no es posible captarlo en la transcripción. De tal manera que llegamos al punto de que todas las reparaciones que hace el profesor al alumno son para ayudarlo, a menos que haya una que de manera explícita muestre lo contrario, como sería el caso de una franca negación (no!); en este caso aun no es posible decir que no sea para ayudarlo.

Otra observación a van Lier es que él menciona es sus observaciones pedagógicas (página 33) que si la reparación conjuntiva - didáctica domina sobre la disyuntiva se puede evitar el desarrollo del auto monitoreo y crear una dependencia del alumno hacia la reparación de la profesora. Debemos decir aquí que en los resultados si se presenta un dominio de la reparación conjuntiva - didáctica sobre la disyuntiva - conversacional, sin embargo, no podemos asegurar nada sobre las consecuencias de esto. Es necesario realizar más investigaciones para poder profundizar en este sentido.

Respecto a la hipótesis número cuatro sobre la existencia de actos amenazadores de la cara positiva y negativa del alumno durante una secuencia de reparación, se puede decir que aunque la intención de la profesora sea de hacer la clase participativa la tendencia es una permanente exposición a la amenaza de cualquiera de las dos caras de los alumnos ya sea por parte de ellos mismos o por parte de la profesora. Con lo anterior se confirma como verdadera la hipótesis número cuatro. Y es posible relacionar este resultado con la aseveración que hacen Brown P.& Levinson S. sobre el hecho de que existen situaciones en las que la amenaza a la cara pierde relevancia. Esto es cuando se trata de situaciones de emergencia; o el peligro de amenaza de la cara de uno de los interactantes (el oyente, O) es mínimo o de su interés; o en donde el hablante (H) es superior al oyente. De tal manera que podemos aproximar que aparentemente en el salón de clase la amenaza a la cara adquiere una importancia diferente al de un contexto fuera de éste, en donde está en permanente cuidado de parte de los dos (o más) interactantes. Sin embargo, quedan en el aire algunas preguntas en torno al lenguaje pedagógico, como lo son:

- ¿Cómo repercute esta constante amenaza a las caras del alumno en el aprendizaje de la LE?.
- ¿Por qué hay una tendencia de parte de los alumnos a tomar un turno, como se muestra abajo, de auto reparación después de haber sido amenazada alguna de sus caras?
- ¿Hay alguna relación entre el turno de auto reparación y el acto amenazador de la cara?

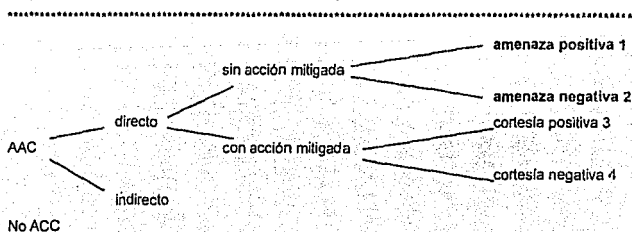
- ¿Existe una correlación entre la orientación al mensaje y los AAC sin acción mitigada que solicitan la opinión del grupo?

La hipótesis número cinco es parcialmente cierta dado que efectivamente el profesor comete actos directos sin acción mitigada con amenaza a la cara negativa del alumno que produce la FP, pero aunado a esto existe una alternancia con actos que amenazan la cara positiva del alumno.

En términos comparativos, se puede ver que la profesora de primer nivel si realiza actos con acción mitigada y por lo tanto con cortesía. En quinto nivel son actos sin acción mitigada, es decir, sin cortesía, son más severos. Esta diferencia puede deberse al estilo de cada de una de las profesoras. Al respecto no se puede dar ningún resultado definitivo dado que no fue una variable manejada en este estudio; el hacer una descripción es un avance para ver qué es lo que sucede. Sin embargo, habría que realizar más investigación para profundizar los resultados.

Después de analizar las hipótesis cuatro y cinco es posible notar que existen en el salón de clase de LE muy pocos actos amenazadores de la cara AAC con cortesía. Lo que más se realiza son actos verbales intrínsecamente amenazadores como las órdenes, sugerencias, desaprobaciones etc. Estos son actos que realiza la profesora cuando hace una iniciación o iniciación corrección al alumno que ha producido una FP. Son actos que amenazan la cara positiva (desaprobaciones) o negativa (órdenes) y se localizan en la estrategia número 1 y/o 2 del esquema que proponen los autores y que se amplía en este trabajo, éstas son:

Esquema # 3. Esquema ampliado de las estrategias de cortesía..



Esto indica que en el salón de clase se presenta menos atención a la cortesía que en una conversación cotidiana donde hay una clara tendencia al cuidado de la cara de los hablantes por medio de la cortesía, ya sea positiva o negativa.

Las secuencias de los turnos no siguen un mismo patrón siempre sino que cambian. Lo que sí es común es que hay muchas iniciación - corrección directa, auto reparación del alumno y fuentes del problema de pronunciación. Las hipótesis seis y siete se comprueban con el mismo argumento, éste es: si existe en la clase de inglés como lengua extranjera una secuencia de reparación, que además de ser recurrente no está reportada en la bibliografía consultada para la realización del presente análisis. La secuencia que se presenta constantemente es aquella en la que el alumno destina un turno de habla para auto repararse sobre la FP que ha producido después de haber recibido una iniciación o iniciación - corrección. De un total de 96 reparaciones en los dos niveles, 46 presentan un turno que el alumno toma para auto repararse. En primer nivel se presenta una modalidad de este turno individual en uno en el que todo el grupo repite la FP, con esto se esconde la auto reparación del alumno pero es sin duda una oportunidad para auto repararse. De este tipo son 14 en primer nivel de un total de 39 y tres en quinto nivel de un total de 57.

Con lo anterior es posible afirmar que existe en la clase de inglés como lengua extranjera una secuencia de reparación que cumple al menos tres pasos:

| | | | | |
|----|---|------|---|-----------------|
| FP | + | IC-1 | + | auto reparación |
| 1 | | 2 | | 3 |

donde el número de turnos que se requieren para que esto ocurra puede variar. Esta trayectoria es ligeramente diferente de la 4a del cuadro de trayectorias de Schegloff et al. mismo que amplía Mchoul en 1990. A esta secuencia la llamamos 4c y consideramos que es propia de una clase de inglés como lengua extranjera. De tal manera que al integrar esta trayectoria a las anteriores queda un cuadro como el siguiente:

Cuadro # 9 . Trayectorias de reparación en una clase de lengua extranjera.

| TRAYECTORIA | TURNO | MOVIMIENTO | PARTICIPANTE | TIPO DE INTERACCION |
|-------------|----------------|--------------------|------------------------------|---------------------|
| 1 | 1T | FP+ I + C | auto | |
| 2 | 1T ET | FP I + C | auto auto | cotidiana |
| 3 | 1T 2T 3T | FP () I + C | auto interlocutor auto | |
| 4a | 1T 2T | FP I + C | auto interlocutor I | clase de L1 |
| 4b | 1T 2T 3T | FP I C | auto interlocutor auto | |
| 4c | 1T 2T 3T | FP I + C C | auto interlocutor auto | clase de LE |

Lo anterior muestra que sí existe en el salón de LE una trayectoria de reparación propia de este ámbito.

Es importante mencionar aquí que se encuentran en el corpus dos aspectos nuevos en las secuencias de reparación: uno, es que existen algunas que se conforman con más de una fuente de problema (ver ejemplos 3,9,10,18) y que aquí llamaríamos: complejas; dos, que se presentan Actos Amenazadores de la Cara (AAC) colectivos, es decir, que son una amenaza a la cara de todos los alumnos (ver ejemplo 25, turnos 20 y 24). ¿Son características del discurso de la interacción en el salón de clase?, son aspectos que podrían resultar interesantes para estudiar en futuras investigaciones.

5. Capítulo V. Conclusiones

En este capítulo se presentan las conclusiones a las que llegamos después de hacer la descripción y el análisis de cada una de las reparaciones, localizadas en las clases de primer y quinto nivel, con base en las categorías propuestas por los modelos expuestos en el Capítulo #1. Se presentan en el mismo orden en el que se encuentran en el Capítulo de Resultados. Estas son:

A) Del modelo de trayectorias de reparación

Schegloff et.al., quienes crearon el concepto de reparación encontraron que en una conversación cotidiana los problemas que surgen entre los hablantes se resuelven de manera específica. Dentro del salón de clase de inglés como lengua extranjera los problemas de forma (de pronunciación, entonación, ritmo sintaxis) y de contenido (semántica) también se resuelven de manera particular; siguen una secuencia interactiva en la que participan el profesor y en ocasiones otros alumnos cuando se produce una FP para, de diferentes formas, hacerle saber al alumno que la origina.

Dentro de las conclusiones del estudio de Schegloff et.al. se encuentra que en una conversación cotidiana hay una tendencia a la auto reparación, es decir, que el oyente al escuchar un problema en la producción del hablante espera, sin intervenir, a que éste se auto repare. Mchoul en su estudio concluye que la secuencia de reparación es diferente a la de una conversación cotidiana. Es una secuencia en la que el profesor inicia al alumno y le da oportunidad de darse cuenta de su error.

Respecto a este estudio concluimos que el comportamiento de la secuencia depende mucho de la fuente de problema que la origine. Por un lado, si es una FP de forma, es decir de pronunciación, como lo son la mayoría, la profesora inicia - corrige al alumno de manera directa, o sea, le hace evidente que hay un problema y le da la forma correcta, y en casi todas las secuencias existe un turno en el que el alumno se auto - repara. Por otro lado, si la FP está orientada al contenido, es decir, si es semántica, el comportamiento es similar al que encuentra Mchoul en su estudio en una clase de Geografía. Esto es, después de la FP el profesor le da oportunidad, por medio de una iniciación indirecta, al alumno de auto repararse, lo cual generalmente implica un número mayor de turnos.

En resumen, en las clases de primer y quinto nivel de inglés como lengua extranjera del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras la mayoría de las secuencias de reparación presenta un turno después de la iniciación o iniciación - corrección en el que el alumno se auto repara. Esto indica que en una clase de inglés como lengua extranjera, cualquiera que sea el nivel, el alumno reparado busca un turno para reparar la fuente de problema que ha producido, con lo cual se marca una tendencia hacia una trayectoria de reparación propia del discurso pedagógico.

Respecto al tipo de iniciaciones / correcciones que realiza la profesora puedo decir que la tendencia es que para una FP de pronunciación la iniciación - corrección es directa; para una FP semántica la iniciación es indirecta.

B) Del modelo sobre la interacción en el salón de clase.

En ambos niveles en todas las secuencias de reparación domina en un 93% el lenguaje didáctico, es decir, que el lenguaje de las secuencias de reparación en una clase de inglés como lengua extranjera no se orienta como el que encontramos en una conversación cotidiana, sino al contrario, es propio del salón de clase. La atención de los participantes está enfocada hacia la lengua y no hacia el mundo.

En los casos de las secuencias originadas por una FP semántica, lo que ocurre es que tanto alumnos como profesora saben lo quieren o tienen que decir de acuerdo al ejercicio, lo que sucede con los alumnos es una duda respecto al sentido correcto de sus enunciados. En el caso de las FP's de pronunciación, ritmo, entonación y sintaxis es claro que la atención tanto del alumno como de la profesora está en la forma correcta de las palabras y/o enunciados. En todos los casos, de nuevo, la atención de ambos participantes es hacia la lengua y no hacia el mundo. Eso es lo que da la característica de didáctico al lenguaje dentro del salón de clase.

Respecto a la categoría del modelo de Leo van Lier sobre si las iniciación - corrección del interlocutor (IC-i) y corrección del interlocutor (C-i) son para ayudar (conjuntiva) o para evaluar (disyuntiva) al alumno, todas la intervenciones de la profesora después de una FP son conjuntivas. En resumen, las características del lenguaje en las secuencias de reparación en las clases de inglés como lengua extranjera para hispanohablantes que forman el corpus de este trabajo son:

- A. En cuanto al tipo de lenguaje :didáctico
- B. En cuanto a la manera: ayuda
- C. En cuanto a la orientación: al medio

C) Del modelo de la cortesía

Cuando un alumno produce una FP y ésta es atendida por la profesora o por otro alumno, se hace un Acto Amenazador de la Cara (AAC) del alumno, cualquiera que sea la iniciación o corrección, es decir, si es directa o indirecta. Se presentan Actos Amenazadores de la Cara Negativa en ambos niveles; en el primer nivel muchos de éstos son con acción mitigada, en quinto se presentan más sin acción mitigada. Esta diferencia en los niveles no permite afirmar nada, ya que puede tratarse de la diferencia de estilo de enseñanza entre las profesoras y ésta es una variable que no se manejó en este estudio. Lo que hay que resaltar aquí es que cualquiera que sea el tipo de iniciación y/o corrección, ésta conlleva un AAC con el que se amenaza la cara negativa o positiva del alumno.

Con lo anterior de ninguna manera se pretende sugerir que dentro de una clase de lengua no se hagan iniciaciones o correcciones a las FP's que producen los alumnos. Por el contrario, el hecho de constatar que existen actos amenazadores de la cara en la interacción dentro del aula confirma una aseveración de los autores de este concepto. Esta es, que un AAC se hará de manera no ambigua, directa y clara cuando el hablante no tema una reacción del oyente, en este caso profesor - alumno respectivamente, bajo circunstancias por ejemplo donde:

- A. Ambos participantes están en acuerdo tácito de que la relevancia de la amenaza a la cara puede ser suspendida dado el interés en la eficacia o urgencia.
- B. Donde el hablante es evidentemente superior en poder respecto al oyente o puede tener el apoyo de la audiencia para destruir la cara del oyente sin perder la suya.
- C. Donde el peligro de la amenaza de la cara del oyente es "menor" y no requiere grandes sacrificios, como en ofrecimientos, solicitudes, sugerencias, que son claramente del interés del oyente, ejemplo: pasa, siéntate!

Estas tres circunstancias se cumplen en una clase de inglés como lengua extranjera en el momento que se presenta una FP y es atendida por el profesor, porque en referencia a los incisos arriba mencionados sucede:

- A. Es un acuerdo tácito que el profesor puede e incluso debe reparar al alumno, porque el objetivo de esta interacción es que el alumno aprenda.
- B. La relación profesor-alumno es tradicionalmente una relación de poder que se entiende más allá del hecho de la reparación pero que sin embargo la incluye.
- C. El profesor al exponer la cara del alumno (oyente) cuando le ordena que repita, es decir que se repare, es por conveniencia del alumno.

Cuando la profesora hace la iniciación - corrección y el alumno en el siguiente turno se auto repara, funciona un mecanismo propio del salón de clase en el que hablante y oyente están en acuerdo tácito de que la relevancia de las amenazas a la cara puede ser suspendida dado el interés en la eficiencia en el aprendizaje del alumno.

Cabe mencionar aquí que nuestra propuesta de ampliar un poco el esquema de estrategias de Schegloff et al. se evaluó positivamente dado que con ello se especifican los actos verbales que amenazan la cara de los alumnos.

Con todo lo anterior se muestra que el análisis de las reparaciones con la teoría que proponen Brown, P. y Levinson, S. (1977), arroja resultados muy interesantes que son apenas el principio de un camino que puede darnos muchas respuestas que favorezcan el proceso de enseñanza - aprendizaje para profesor y alumno.

El hecho de que se presenten estas tres circunstancias paralelas en una interacción de enseñanza - aprendizaje, si bien no es algo nuevo, es decir, es algo que subyace en este ámbito per se, si es algo que nos puede ayudar a entender el proceso de aprendizaje del alumno y tratarlas como variables afectivas que influyen en dicho proceso.

Con base en todo lo anterior concluimos que desde el punto de vista interactivo hay una tendencia por parte de ambos (o más) participantes de que, a nivel discursivo, el interactante que produce la FP se auto repare, aunque la secuencia de turnos para eso varíe de acuerdo con el contexto. En una conversación cotidiana el número de turnos es menor que en un contexto pedagógico, donde el número de turnos aumenta dependiendo del origen de la FP, como se mencionó anteriormente.

Como conclusión general respecto a los modelos y al tema de este estudio podemos afirmar lo siguiente:

En cuanto a los modelos utilizados: son una herramienta útil para analizar el discurso pedagógico; es recomendable aplicarlos en investigaciones futuras ya que el uso conjunto de los tres modelos en el análisis del corpus aportó información nueva y útil para la continuación del estudio sobre la interacción dentro del salón de clase.

Respecto al estudio de la reparación como un fenómeno interactivo del discurso dentro del salón de clase, sin duda que es uno entre muchos aspectos del tratamiento del error sobre los que se debe profundizar. Los estudios al respecto pueden arrojar resultados interesantes sobre las variables afectivas que influyen en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. El análisis de los fenómenos interactivos es lo que puede dar luz sobre la cantidad de incógnitas que aún persisten en esta importante área de la Lingüística Aplicada.

ANEXO

Transcripción completa de las secuencias de reparación que se localizan en las seis clases que conforman el corpus.

PRIMER NIVEL - PRIMERA CLASE

Rep. T Part. Contenido

| | | | |
|---|---|---|--|
| 1 | 1 | A | ...blue grey eyes (elles) |
| | 2 | P | ok blue grey eyes quiero que me digan como se dice ojos eyes como? |
| | 3 | As | eyes (a coro) |
| | 4 | P | eyes yo les voy a dar un pellizco porque así como dirían? AYY le ponen la /s/ y es ojos entonces ya tenemos otra palabra como? |
| | 5 | As | eyes, eyes |
| 2 | 1 | A | ... a nice smile (mal dicho) |
| | 2 | P | and a nice smile (lentamente) |
| 3 | 1 | A | short weavy blond hair (muy rápido) |
| | 2 | P | short weavy blond hair (lentamente) |
| 4 | 1 | A | blue grey eye |
| | 2 | P | blue grey eyes |
| 5 | 1 | A | short turn up nose (con dificultad) |
| | 2 | P | turn up una palabra |
| | 3 | A | turn up |
| | 4 | P | short pequeña turn up nose |
| | 5 | A | and a nice smile (con dificultad) |
| | 6 | P | and a nice smile y ya tenemos todo lo de esta chica vamos con el set three please, quién lo tiene? set three? acá está? |
| 6 | 1 | A | sm/a// blue eyes //weavy |
| | | P | //ah ah ah a ver como? |
| | 2 | A | // sm/a// |
| | | A | // sm/o// |
| | 4 | P | sm/o// |
| | 5 | A | sm/o// |
| 6 | P | ah entonces ahí también tenemos medida... | |
| 7 | 1 | A | weav... (/ueaiv/ ?) |
| | 2 | P | weavy |
| | 3 | A | weavy brown hair (/jair/) |
| | 4 | P | hair (/jer/) |
| | 5 | A | hair (/jer/) |
| | 6 | P | weavy ya lo tenemos, que otra palabra? brown que color será brown?... |
| 8 | 1 | A | and a thick moustage |
| | 2 | P | and a thin? |
| | 3 | A | thick |
| | 4 | P | uh thick un adjetivo a thick espeso o abundante moustage que será moustage? |
| | 5 | As | bigote |

- 9 1 A very sholt very short straight..(Auto reparación)
- 10 1 A brown eyes (/eis/)
 2 P brown...le voy a pellizcar si te pellizcara que dirías?
 3 AsP EYES
 4 P brown eyes ya tenemos brown eyes que son?
 5 As ojos cafés
- 11 1 A sm/a// sm/o// (Auto reparación)
 2 P ok a ver small que dijimos que era small?
 3 As pequeña
- 12 1 A and a long neck (con dificultad)
 2 P and a lon::g neck adjetivo de medida long que es long
 3 As largo largo
 4 P y ahí tenemos otra parte del cuerpo neck que es neck
 5 As cuello
 6 P cuello and a long neck...
- 13 1 A very short weavy black hair
 2 P otra vez
 3 A // very short weavy
 // very short weavy
 4 P ahora ya tenemos otro color black
 //short weavy black hair
 //short weavy black hair
 ok continue
 5 A thick dark (.) eyebrow
 6 P eyebrow...thick ya vimos que es thick
- 14 1 A ...and overweight
 2 P and overweight fellow y eso si vamos a ponerlo como adjetivo overweight pasado de peso
- 15 1 A long weavy light hair and-eyes
 2 A and-eyes?
 3 P long weavy light hair and EYES y ojos también se esta refiriendo a pelo claro y ojos también
- 16 1 A straight red hair
 2 P straight otra vez //straight red hair
 //straight red hair
 3 A (()) /a/ /aibrou/
 4 P eyebrows todos eyebrows

| | | | |
|----|----|----|---|
| | 5 | As | eyebrows |
| | 6 | P | eyebrows |
| | 7 | As | eyebrows |
| | 8 | P | entonces cómo Carlos? |
| | 9 | A | eyebrows |
| | 10 | P | no pero antes |
| | 11 | A | light |
| | 12 | P | light que era light? |
| | 13 | As | claros |
| | 14 | P | light eyebrows and freckles todos |
| | 15 | As | freckles |
| 17 | 1 | A | (()) /eɪ/ /eɪbrəʊz/ |
| | 2 | A | /aɪbrəʊz/ |
| | 3 | A | /aɪbrəʊz/ |
| | 4 | A | /aɪ |
| | 5 | P | - braʊz/ braʊz/ |
| | 6 | As | /braʊz/ |
| | 7 | P | /aɪbrəʊz/ |
| | 8 | As | /aɪbrəʊz/ |
| | 9 | P | cómo María Eugenia? |
| | 10 | A | eyebrows |
| | 11 | P | pero antes? |
| | 12 | A | thin |
| | 13 | P | thin no a ver este 't' 'h' ya saben como decimos three thirty thin |
| | 14 | As | thin /ɪn/ (a coro) |
| | 15 | P | como que se van a morder la lengua |
| | 16 | As | thin |
| | 17 | P | thin |
| | 18 | As | thin |
| | 19 | P | thin |
| | 20 | As | thin |
| | 21 | P | thin eyebrows thin eyebrows |
| 18 | 1 | A | green /eɪ/ /aɪs/ /eɪs/ green eyes (Auto reparación) |
| | 2 | P | green eyes |
| 19 | 1 | A | very thin light /eɪ/ /eɪbrəʊz/ (Auto reparación) |
| 20 | 1 | A | sparse beard and moustage (mal dicho) |
| | 2 | P | ok sparse beard and moustage ok sparse ralo mhm ok vamos a ver sparse beard barba todos |
| | 3 | As | beard |
| 21 | 1 | A | ...and overweight middle middle (()) (con dificultad) |
| | 2 | P | middle age |
| | 3 | A | middle age |

| | | | | |
|----|---|----|--|-------------|
| | 4 | P | ...man and overweight... | |
| 22 | 1 | A | ...in /braids/ | |
| | 2 | P | in braids /breids/ como se dice trenzas | |
| | 3 | As | /breids/ | |
| 23 | 1 | A | part... parted in the /me/ /ma/ | |
| | 2 | P | middle | |
| | 3 | A | middle | |
| | 4 | P | parted in the middle que será parted in the middle con raya | |
| 24 | 1 | A | big brown eyes | (mal dicho) |
| | 2 | P | big brown eyes | |
| 25 | 1 | A | ...and (()) /eibrous/ /aibrous/ | |
| | 2 | P | como es eyebrows? | |
| | 3 | A | long eyebrows | |
| | 4 | P | eyebrows | |
| | 5 | A | long eyebrows | |
| | 6 | P | long eyebrows long eyebrows cejas largas | |
| 26 | 1 | A | large /laips/ large lips (Auto reparación) | |
| | 2 | p | large lips ya tenemos otro large es contrario de small eh large lips boca grande | |

PRIMER NIVEL - SEGUNDA CLASE

| | | | | |
|---|---|----|-----------------------------------|--|
| 1 | 1 | P | she has... | |
| | 2 | A | she has, she has short (()) | |
| | 3 | P | cómo es la forma de los negritos? | |
| | 4 | As | kinky kinky | |
| 2 | 1 | A | big eyes | |
| | 2 | P | big el color | |
| | 3 | A | black | |
| | 4 | P | big black eyes | |
| 3 | 1 | P | ...tall, luego average cómo? | |
| | 2 | A | // average | |
| | 3 | As | // average | |
| 4 | 1 | P | ... entonces tenemos average | |
| | 2 | As | average (a coro) | |
| | 3 | P | ok fat | |
| | 4 | As | fat (a coro) | |
| | 5 | P | overweight | |

| | | | | |
|----|----|----|---|----------|
| | 6 | As | overweight | (a coro) |
| | 7 | P | average | |
| | 8 | As | average | (a coro) |
| | 9 | P | slim | |
| | 10 | As | slim | (a coro) |
| | 11 | P | and thin | |
| | 12 | As | and thin | (a coro) |
| 5 | 1 | P | she is a //pretty tall slim young black jamaican //pretty tall slim young black jamaican | |
| | 2 | P | jamaican | |
| | 3 | As | jamaican | |
| | 4 | P | jamaican girl | |
| 6 | 1 | A | she wears dark blue | |
| | 2 | P | ah! a ver cómo se dice azul marino she wears a navy blue (()) . Fijense ya manejamos (()) entonces vamos a ver qué les quedó | |
| 7 | 1 | A | is this your book? | |
| | 2 | A | oh no! is there a name in it? | |
| | 3 | P | is there a name in it? pregunta is there a name in it? | |
| | 4 | A | is there a name in it? | |
| 8 | 1 | A | no I'm sorry | |
| | 2 | P | no ah! ah! ah! es el número letter A es la letra A lo que seguía: oh! it's Caroll, ¿no ves que le sugiere? do you understand? | |
| 9 | 1 | A | who's that? (mal dicho) | |
| | 2 | A | she is in my french class | |
| | 3 | P | who's that se acuerdan who's that quién es? she is in my french class | |
| 10 | 1 | A | / as/ | |
| | 2 | P | ¿cómo se dice there's? | |
| | 3 | A | there's | |
| | 4 | P | one over there | |
| | 5 | A | over there yes there's one over there muy bien ¿qué sigue? | |
| 11 | 1 | A | oh hi Caroll I found your book right this (mal dicho) | |
| | 2 | P | your book right...? | |
| | 3 | As | here here | |
| | 4 | P | here, right here, right here | |
| 12 | 1 | P | ok very good muy bien | |
| | 2 | As | faltó faltó la segunda | |
| | 3 | P | oh! sorry the last one yes | |
| | 4 | As | D, D, D | |

- 13
- | | | |
|---|---|---|
| 1 | A | this is... |
| 2 | P | pero cuando es pregunta |
| 3 | A | is this Misses Baker? |
| 4 | P | Is this Misses Baker? entonces ¿cómo diríamos // is this... // is this... |
| 5 | A | is this Bob? |
| 6 | P | is this Bob? yes it is, this is Carol Clark |

QUINTO NIVEL - PRIMERA CLASE

- | | | | |
|---|----|----|--|
| 1 | 1 | A | ...Diana.... no exhausted |
| | 2 | P | no exhausted all right say Diana |
| | 3 | A | Diana |
| | 4 | P | mhm all right, Marta continue |
| 2 | 1 | P | the second |
| | 2 | A | we were all horrified when we heard about the disaster |
| | 3 | P | sorry sorry again |
| | 4 | A | we were all horrified when we heard about the disaster |
| | 5 | P | ok read it faster please |
| | 6 | A | disaster? |
| | 7 | P | no faster (risas) |
| | 8 | A | we were all horrified when we heard about the disaster |
| | 9 | P | ok that's better what about the horrified? |
| | 10 | A | horrified |
| 3 | 1 | A | are you inter...interested in foot ball |
| | 2 | P | aha (()) |
| | 3 | A | inter... are you inter... |
| | 4 | As | interested, interesting |
| | 5 | P | interested |
| | 6 | A | interested |
| | 7 | P | aha interested aha ok go on |
| 4 | 1 | A | it was many (()) af... ¿qué? afterwards |
| | 2 | P | afterwards |
| | 3 | A | afterwards |
| | 4 | P | afterwards |
| 5 | 1 | A | afelrwards (()) shock/ed/ |
| | 2 | P | shock// |
| | 3 | A | shock// |
| | 4 | P | remember // // at the end all right? |

- 6 1 A I have never expected to be (()) of the job I was really amazed when I was (())
- 2 P I was /ameized/
- 3 As /ameized/
- 4 P come on pronounce that amazed
- 5 As amazed
- 6 P aha it's /zzz/ I was really amazed
- 7 As amazed
- 8 P I was really amazed /d/ /d/ remember english...
- 7 1 A teacher the teacher has been (()) for ages
- 2 P ages
- 3 A ages (()) he was really disgusted
- 4 P aha he was really disgusted disgusted
//disgusted go on
//disgusted
- 8 1 A I seldom discover I'm not very interested enough
- 2 P interested enough
- 3 A interested enough
- 4 P aha (()) Elba come on go on the second
- 9 1 A we went for a very long walk it was very tir...
- 2 Aa tired
- 3 Ab tiring
- 4 A tir...(())
- 5 P tiring or tired
- 6 A tir...
- 7 P tiring? ing? is that right?
- 8 Ac I think so
- 9 P yes go on ahh Irma go on
- 10 1 P do you have the homework? no? Jessica go on
- 2 A three?
- 2 P four
- 11 1 A he's one of most bored people I have ever meet
met he never stops talking and never says anything interesting
- 2 P yes? all right
- 12 1 A I was atonished when I heard they were to get divorced they always
seemed too happy so happy together
- 2 P mhm I was atonished and the last one Maria?
- 13 1 A I'm happy and quite excited about it

- 2 P mhm and quite
 3 A and quite excited
 4 P aha excited about it all right read it fast
 5 A and quite excited about it
 6 P again
 7 A and quite excited about it
 8 P Imagine you've got a new job imagine (()) so how would say, imagine is your boyfriend
 9 As (risas)
 10 A I'm quite excited about it
 11 P I'm quite excited about it fine all right
- 14 1 P do you remember people
 2 A is (())
 3 P ah few people is? few people is?
 4 As are are
 5 P few people are interested
 6 A interested
- 15 1 P I think both neighbors should what did you say should tell?
 2 A the authorities
 3 P do what?
 4 A I don't know to do something
- 16 1 A ...for the authorities
 2 P pardon
 3 A something should be done for the authorities
 by by the authorities
 4 P ah! all right by the authorities
- 17 1 A neighbor
 2 Aa should should
 3 A silence
 4 Ab kill
 5 As risas
 6 P aha but how because you said neighbor, a neighbor or the owner, the ghboor or the owner
 7 A the owner
- 18 1 A the owner? no
 2 P yeah you could say the owner what? the owner
 3 A the owner
- 19 1 A by the owner
 2 P by his owner
 3 A by his owner
 4 P by his or its remember

| | | | |
|----|---|------|--|
| | 5 | A | (()) |
| | 6 | P | mhm all right |
| 20 | 1 | A | the problem is the man don't agree with the party |
| | 2 | P | the man don't? |
| | 3 | A | don't DOESN'T |
| | 4 | P | ahh! |
| | 5 | A | agree |
| | 6 | P | all right |
| 21 | 1 | A | the woman should... |
| | 2 | Aa | the woman should... |
| | 3 | Ab | invite |
| | 4 | A | should should be no should invite |
| | 5 | P | aha the woman should invite him aha or the man? |
| | 6 | A | should invite the woman |
| | 7 | As | risas |
| | 8 | P | no no the man? |
| | 9 | A | should be invited |
| 22 | 1 | A | the man should go to the psychology or psychiatrist or what? |
| | 2 | As-P | psychiatrist |
| | 3 | A | psychiatrist |
| | 4 | P | psychiatrist |
| 23 | 1 | A | he should go to the psy... |
| | 2 | P | psychiatrist |
| | 3 | A | psychiatrist |
| 24 | 1 | P | aha he shouldn't be afraid of ? |
| | 2 | A | mises? |
| | 3 | P | mise |
| | 4 | A | mise |

QUINTO NIVEL - SEGUNDA CLASE

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1 | 1 | A | your life style change changes when you win a lot of money and you have to prevent uh can broke (()) |
| | 2 | P | aha what about the the third (()) how do you pronounce change? how did you say ? your life style... |
| | 3 | A | chang/s/ |
| | 4 | P | chang/es/ changes changes your life style changes a lot |
| | 5 | A | (()) |
| | 6 | P | aha you have to pronounce the /es/ changes |
| 2 | 1 | A | ...try not to lose my mind |
| | 2 | P | (()) |

- 3 A not to lose all my money...
 4 P aha
 5 A ehmmm that's it
 6 P that's all right if you listen (()) try not to lose my money but perhaps // (())
 // (())
 7 A waste money
 8 P try not to waste my money what about the //second
 //to spend
 yes you could say I'd like but I would try to spend money in wise manner
 all right or I'd like not to...
 9 A waste
 10 P ok all right
- 3 1 A well I don't know I.. how do you say?
 2 P aha I would what?
 3 A invertir
 4 Aa invest
 5 P aha invest
 6 A I would invest
- 4 1 A I would invest and give the money for people who occupy this money for
 people who need (())
 2 P aha all right wait wait occupy money?
 3 A or uh spend money
 4 P spend money aha or use the money
 5 A use the money
 6 P aha for people who needs, people who needs the money aha that's
 interesting
- 5 1 P ... the second Miguel Angel
 2 A it refers to bank prop...property
 3 P bank
- 6 1 P and the third one oh I'm sorry and the second one did you write the same?
- 7 1 A it's about /e/stories
 2 P stories story
 3 A story
- 8 1 P Dulce the fourth
 2 A inter... interviewer
 3 P television interviewer fine number five Mercedes
- 9 1 P Marta (.) not yet? Humberto (.) come on nobody knows?
 2 A where? what?
 3 P number six

- 10 1 A ...his...
 2 P ah yes yes he is who?
 3 A brothers
 4 P yeah perhaps (()) his brothers but who are, whose brothers ?
 5 A (())
 6 P yeah who's he?
 7 A Kern's brothers
 8 P ah Kern's brothers well Kern we are talking about Kern's brothers referent to Kern all right and the next one?
- 11 1 A eight...eighty...eighty thousand
 2 P eighty thousand
- 12 1 A all the experience (pronunciación)
 2 P the experience the experience all right
- 13 1 A winning the lottery was a wonderful experience
 (()) such a very painfull one
 2 P painfull one for Kern...
- 14 1 A the only way
 2 P mop /map/
 3 A /mop/
 4 P /map/
 5 A (())
 6 P I don't know why (())
 7 A mop?
 8 P mop yes
 9 As mop mop mop
 10 P why?
 11 A cleaning the streets
 (risas)
 12 P why?
- 15 1 A ok maybe he will be studying mastry
 2 P //taking
 Aa //master's degree
 P aha master's degree
- 16 1 A I'll be use the computer the computer
 2 P I'll be use or I'll be using?
 3 A using
 4 P all right fine the computer
 5 A the computer
 6 P aha

- 17 1 P and then what?
 2 A and then I want more money
 3 P that's it, you say perhaps I go I'll receive more money
- 18 1 A I'll receive
 2 P aha more money (()) I will what?
 3 Aa earn
 4 P aha I will earn ok
- 19 1 P there are many possibilities and so look the..at these examples

QUINTO NIVEL - TERCERA CLASE

- 1 1 P (()) I don't know you have to say something else if you say that well the thing is that we don't know why is she saying that
 2 A why she?
 3 P he did I say it? uh I'm sorry well it's all right would you please continue?
- 2 1 P yeah that one Beto did you answer that?
 2 A no I haven't
 3 P no you didn't
- 3 1 A (()) I didn't like battles
 2 P battles
 3 A battles
 4 P sad battles
 5 A sad battles but (()) didn't read the reviews she was (()) with a friend and neither /neider/of them enjoy it
 6 P aha and neither /nider/of them enjoy it
 7 A and neither of them enjoy it
 8 P all right
- 4 1 A if she had read the (()) she and her friend would have (()) another
 2 P again if she had how do you pronounce this?
 3 As read read read
 4 P ah thank you
- 5 1 A she and her friend would have chose another
 2 P aha like this? would have chossen? (en el pizarrón)
 3 A aha
 4 P aha all right
- 6 1 P the next one come on please Alba what about the second?
 (.)
 Carlos?
 (.)

- 2 A come on
3 P I?
yes you
- 7 1 A ... if he had time he would like he could write his autobiography
2 P auto /oto/ autobiography
3 A autobiography
4 P autobiography aha all right is that correct?
- 8 1 A ... if Sara would be a man
2 P aha
3 A she she would be... (.)
4 P Agustin continue if Sara would be a man...
5 A if Sara would be a man she she would have been she would have been an architecture
6 P an architect
7 A an architect
8 P aha is that correct? (.) is it correct?
if Sara would be a man she would have been an architect
9 A no were
10 P ahl you see if Sara...
11 As were were
- 9 1 A she would
2 A she could be
3 A she would've been an architect
4 P is it right?
5 A no
6 P no? why no? (.) if Sara's parents hadn't told her
7 A she... (.)
8 A it's right!
9 P yeah it's right, now have you noticed this? the contraction?
10 A aha
11 P how do you pronounce it?
12 As she would v. been she would [ob] been she would [v] been she would [f] been
13 P remember like an "P" like an "F" would [f] been would [f] been see it's pronounce like an "F" aha come on read that please
14 A if Sara's parents
15 P all of you come on read it
16 A aloud?
17 P yeah aloud
(todos leen)
- 10 1 A if he...
2 P if he what?

- 3 A if he had (.) had?
 4 P aha
 5 A a spare time in the...
 6 P if he had what? spare time what is spare time?
- 11 1 A he could have missed his plane
 2 A //no his plane no
 P //his plane?
 3 A he missed the plane
 4 A he missed the plane
 5 P he missed the plane?
 6 A he missed the plane
 7 P oh! I'm sorry
 8 A //he couldn't have
 //he couldn't
 9 A the plane his plane
 10 A he couldn't have missed
 11 P he could
 12 A he couldn't have
 13 A missed
 14 P missed?
 15 A // he wouldn't
 // he wouldn't
 // wouldn't have missed the plane
 16 P you can't stop the plane
 17 A he couldn't have missed the plane
- 12 1 A if he had (()) he couldn't have missed his plane
 2 As no wouldn't wouldn't wouldn't
 3 P no! (.) Oh! yes anyway
 4 A because he lost the plane because...
 5 P because of the tire
 6 A because of the tire
 7 P ah yes thank you
 8 A (())
 9 P he wouldn't yeah that's why yes wouldn't is all right. He couldn't?
 10 As no no no
 11 P no impossible (()) any other? no? the last one
- 13 1 A if Tasha haven't had if Tasha hadn't got a flat tire he wouldn't he would have missed his plane (.) he wouldn't have missed his plane
- 14 1 A if Denise were checking to see after she (()) the way she would
 2 P I don't think is right what do you think
 3 A she is missing a verb no?
 4 P again

- 5 A if Denise were checking to see after she went away of vacation she would returned the book at time
- 6 As no no no
- 7 P no I think is not right sorry is not right any other
- 8 A if Denise has checked her library books with you she // would have paid a fine
- P // with you with you
- she what?
- she wouldn't have paid a fine
- 9 P she wouldn't have paid a fee ah yes sorry that's correct a multa sorry yes? I think that's right, listen to him again
- 15 1 A there are many people that in love that love is only the love with the with how do you say pareja?
- 2 P couple
- 3 A couple
- 4 A aha with the couple but there are other people that the love is not only in the couple with the God/good/ the animals...
- 5 P good or God, God
- 6 A God aha
- 7 P aha
- 8 A God, animals, with the ehm about anything
- 9 P other thigs love expressed in many // (())
- A // (())
- P other things
- 10 A yeah
- 11 P all right fine any other idea?

BIBLIOGRAFIA

- Allwright, Dick. 1988. Observation in the Language Classroom. Longman: London/New York.
- Allwright, R.L. 1984. "The importance of interaction in classroom language learning." Applied Linguistics, 5:156-71
- Brown, P. & Levinson S. 1978. Universals in language usage: politeness phenomena. En Goody (ed.) Questions and politeness: strategies in social interaction : 56-289. Cambridge University Press
- Chaudron ,C. 1983. Foreigner talk in the classroom- an aid to learning?. En Seliger,H. y Long,M. (eds.) Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition.: 127-43. Newbury House, Rowley, Mass.
- _____. 1988. Second Language Classroom: research on teaching and learning. Cambridge University Press.
- Da Silva, H. 1990. "Interacción en el salón de clase: una perspectiva psicolingüística." Ponencia, CELE-UNAM.
- _____.; Fina, A. de y Díaz J.M. 1991. "La interacción nativo - no nativo dentro y fuera del salón de clase". Estudios de Lingüística Aplicada 15/16: 302-314.
- Doughty, C. y Pica, T. 1986. "Information gap tasks: do they facilitate second language acquisition?". TESOL Quarterly. vol 20, No. 2; junio.
- Gaies, St.J. 1983. "Learner feedback: an exploratory study of its role in second language classroom." en Seliger,H. y Long M. (eds). Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition. 190 - 213. Rowley Mass. Newbury House.
- Hatch, E. y Long, M. 1980. "Discourse Analysis, what's that?" en Larsen-Freeman, D. (ed). Discourse Analysis in Second Language Research. Rowley Mass. Newbury House.
- Kasper, G. 1986. Learning Teaching and Communication in the Foreign Language Classroom. Aarhus University Press.
- _____. 1986. Repair in foreign language classroom. En Kasper, G. (ed.) Learning Teaching and Communication in the Foreign Language Classroom, 23-43
- _____. 1988. Classroom research. AILA Review.5
- Kramsch, C. 1981. Discourse Analysis and Second Language Teaching. Washington Center for Applied Linguistics.
- Krashen, S.D. 1981. Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford: Pergamon

- Larsen - Freeman, D. (ed.) 1980. Discourse Analysis in Second Language Research. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Larsen - Freeman, D. & Long, M. 1991. An Introduction to Second Language Acquisition Research. Longman: London/New York
- Levinson, S. 1983. Pragmatics. Cambridge University Press.
- Long, M. 1983. "Native speaker non native speaker conversation in second language classroom". En M. Clarke y J. Handscombe (eds.) On TESOL '82: 207-25. TESOL, Washington, D.C.
- _____. 1985. Input in second language acquisition theory. En Gass, S. y Madden C. (eds.) Input in second Language Acquisition. 377-93. Newbury House, Rowley, Mass.
- Mchoul, A.W. 1990. "The organization of repair in classroom talk" en Language in society 19: 349-377.
- Mehan, H. 1979. Learning the lesson: social organization in the classroom. Cambridge, Mass.: Harvard U.P.
- Pica, T.; Doughty, C. y Young, R. 1986. "Making input comprehensible do interaccional modifications help?" IRAL, 72: 1-25.
- Pica, T. 1987. "Second language acquisition, social interaction and the classroom". Applied Linguistics, vol.8, No.1:3-21
- Rivera, F.L. 1991. "El contenido y la interacción maestro - alumno, elementos estructurantes del proceso de enseñanza - aprendizaje". Ponencia en el VI Foro Nacional de Investigación sobre el Proceso Enseñanza - Aprendizaje.
- Schegloff, E. Jefferson, G. & Sacks, H. 1977. "The preference for self correction in the organization of repair in conversation". Language 55,1:362-82
- Seliger, H.W. 1977. "Does practice make perfect?. A study of interaction patterns and L2 competence. en Language Learning 27 (2): 263-78
- _____. y Long, M. (eds.) 1983. Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition. Rowley, Mass.: Newbury House.
- _____. 1983. "Learner interaction in the classroom and its effects on language acquisition" en Seliger, H.W. y Long, M. (eds.) Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition. Rowley Mass. Newbury House
- Sinclair, J. y Coulthard, M. 1975. Towards an Analysis of Discourse. Oxford: OUP.
- Sern, H.H. 1983. Fundamental concepts of language teaching. Oxford University Press.

- Tsui Bik-may, A. 1987. "An analysis of different types of interaction in ESL classroom discourse"
IRAL, vol.25: 326 - 353
- van Lier, L. 1988. The classroom and the Language Learner, New York, Longman.